

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



*Indisciplina e violência na escola: Um estudo com alunos brasileiros do 8º e 10º anos de escolaridade*

Kadydja Edrey Bandeira Silva

Dissertação

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação Pessoal e Social

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



*Indisciplina e violência na escola: Um estudo com alunos brasileiros do 8º e 10º anos de escolaridade*

Kadydja Edrey Bandeira Silva

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação pessoal e social

2014

*“Alguns homens vêem as coisas como são, e dizem ‘Por quê?’ Eu sonho com as coisas que nunca foram e digo ‘Por que não?’”.*

Geroge Bernard Shaw

*Dedico a realização deste trabalho aos meus pais Egídio José Inácio da Silva e Kênia Maria Bandeira Silva que por uma vida de dedicação, amor e trabalho sempre possibilitaram as suas filhas oportunidades de realizar as suas conquistas.*

## AGRADECIMENTOS

---

Agradeço em primeiro lugar a Deus que me deu forças para não desistir quando pensei que não poderia seguir em frente, por me amparar nos momentos difíceis e me suprir em todas as minhas necessidades.

Ao meu orientador, Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga pela paciência, competência, pelos vários conhecimentos que me possibilitou ter, pela sua disponibilidade e apoio necessário sem os quais não seria possível concluir este trabalho.

Aos meus familiares, com destaque ao meu tio Francisco Pinheiro por me ajudar sempre que precisei.

À John Solheim pelo seu incansável apoio, compreensão e cuidado.

Aos amigos que fizeram a minha vida em Lisboa mais doce, em especial as amigas Antonia Vilanova, Debórah Fonseca e Kerlly Rocha.

À minha querida amiga Zilma Nascimento por todas as orações e por todas as vezes que esteve disponível para me escutar.

Aos alunos que fizeram parte deste estudo, bem como aos docentes que possibilitaram a recolha dos dados.

Aos que não mencionei, mas sabem que de forma direta ou indireta fizeram parte desta etapa da minha vida.

À todos o meu profundo e sincero agradecimento.

## RESUMO

---

Discutir sobre o tema da indisciplina e da violência é falar sobre assuntos presentes no cotidiano das escolas. Tais situações são relatadas, frequentemente nas conversas dos educadores, nas salas dos professores, em reuniões pedagógicas, conselho de classe, dentre outros. Tal discussão, muitas vezes, não esclarece os conceitos e acaba generalizando a definição dos dois temas. Para muitas pessoas, em função dessa generalização de conceitos, indisciplina escolar e violência acabam tendo a mesma definição e acabam sendo resolvidas de maneira similar. Para desenvolver tal assunto, foi necessário recorrer a estudos que investigaram o que é indisciplina escolar. Tais pesquisas mostram uma confusão de conceitos, por parte dos pesquisados, que podem interferir diretamente na forma de atuação dos professores com relação aos problemas da indisciplina e de violência encontrados nas escolas. A presente investigação teve como objetivo geral conhecer as representações que os alunos do 8º e do 10º anos de escolaridade têm acerca da indisciplina e da violência na escola. Os sujeitos da amostra foram alunos do 8º e 10º anos de escolaridade que frequentavam a escola secundária no Brasil, num total de 113 amostras. Para avaliar a disrupção neste meio escolar foi utilizada a escala *Peer Victimization Scale*, na sua adaptação para Portugal, realizada por Veiga (2008) que possibilitou avaliar comportamentos do agressor e do agredido. Foram formadas *nove questões de estudo* com o propósito de analisar a distribuição de alunos pela disrupção, vitimização e agressão na escola; os resultados em tais comportamentos foram, também, considerados em função do ano de escolaridade e do gênero. A análise dos resultados permitiu encontrar que algumas das diferenças foram significativas nas dimensões da disrupção escolar, agressão e vitimização em função do ano de escolaridade e de gênero, mas que na sua generalidade tal não ocorreu. O estudo remete para a necessidade de novas pesquisas, em função de novos contextos e ao longo da escolaridade.

**Palavras-chave:** Indisciplina, violência escolar, comportamentos disruptivos, agressão, vitimização, ano de escolaridade, gênero.

## ABSTRACT

---

Discuss the issue of indiscipline and violence is to talk about issues in the daily routine of the schools. Such situations are reported frequently in conversations of educators in the classrooms of teachers in pedagogical meetings, class council, among others. Such discussion often does not clarify the concepts and just generalizing the definition of the two themes. For many people, depending on how the generalization of concepts, school discipline and violence end up having the same resolution and end up being resolved in a similar manner. To develop such a subject was no need for studies that investigated what school indiscipline. These studies show a confusion of concepts, by the respondents, which may interfere directly in the form of performance of teachers in relation to problems of indiscipline and violence found in schools. This research investigation aims to discover the representations that students of 8th and 10th years of schooling have about indiscipline and violence in schools. The sample subjects were students of 8th and 10th years of education who attended high school in Brazil, totaling 113 samples. To evaluate the disruption this school through the Peer Victimization Scale Scale was used in adapting to Portugal, conducted by Veiga (2008) that allowed us to evaluate the behaviors of attacker and attacked. Nine questions of the study were formed with the purpose of analyzing the distribution of students by the disruption, aggression and victimization in school, the results in such behaviors were also considered as a function of grade and gender. The results allowed to find that some of the differences were significant in the dimensions of school disruption, aggression and victimization on the basis of grade and gender, but in general this has not occurred. The study points to the need for further research, according to new contexts and throughout schooling.

**Keywords:** Indiscipline, school violence, disruptive behavior, aggression, victimization, grade, gender.

## ÍNDICE GERAL

---

Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Índice de Figura.....	viii
Índice de Tabelas.....	ix
 <b>CAPÍTULO I – Introdução.....</b>	 <b>1</b>
1.1. O problema de investigação e a sua importância.....	1
1.2. Objetivos do estudo. ....	4
1.3. Questões de estudo ....	5
1.4. Sistema educacional brasileiro ....	6
1.5. Estrutura geral da dissertação ....	11
 <b>CAPÍTULO II - Indisciplina e violência na escola.....</b>	 <b>12</b>
2.1. Indisciplina ....	12
2.1.1. Conceitos de Indisciplina.....	13
2.1.2. A indisciplina no meio familiar.....	15
2.1.3. A indisciplina no meio escolar.....	19
2.1.4. O papel do professor frente à indisciplina.....	20
2.1.5. Da indisciplina ao fracasso escolar.....	24
2.3. Violência na escola.....	33
2.4. Bullying e alguns conceitos.....	37
2.4.1. Perfil do agressor.....	41
2.4.2. Características das vítimas de bullying.....	42
2.4.3. O papel da escola e da família frente ao bullying.....	43
2.4.4. Cyberbullying.....	45
2.4.5. Prevenção e combate ao bullying.....	46



<b>CAPÍTULO III - Metodologia .....</b>	<b>49</b>
3.1. Amostra.....	50
3.2. Instrumentos.....	55
3.3. Procedimentos.....	56
3.4. Variáveis de estudo.....	57
 <b>CAPÍTULO IV – Resultados .....</b>	 <b>58</b>
4.1. Resultados acerca da distribuição dos alunos pelos itens da disrupção escolar.....	58
4.2. Resultados acerca da distribuição dos alunos pelos itens de agressão praticada pelo aluno, em termos de ocorrência.....	59
4.3. Resultados acerca da distribuição dos alunos pelos itens da vitimização na escola.....	61
4.4. Resultados diferenciais nos itens de disrupção, agressão e vitimização.....	62
4.4.1. Em função do ano de escolaridade.....	62
4.4.2. Em função do sexo dos alunos.....	66
 <b>CAPÍTULO V – Discussões dos resultados e conclusões .....</b>	 <b>69</b>
5.1. Discussão dos resultados .....	69
5.1.1. Distribuição dos alunos pela disrupção, agressão e vitimização escolar em termos de ocorrência.....	69
5.1.2. Discussão dos resultados em função do ano de escolaridade.....	71
5.1.3. Discussão dos resultados em função do sexo dos sujeitos.....	72
5.2. Conclusões.....	74
5.3. Limitações do estudo e sugestões de novas investigações.....	75
 <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	 <b>77</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>87</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

Figura 1 - Diagrama do Sistema Educativo Brasileiro.....	7
Figura 2 - Distribuição da amostra em função da variável idade.....	52
Figura 3 - Distribuição da amostra em função da variável habilitações escolares da mãe.....	54

## ÍNDICE DE TABELA

---

Tabela 1 - Distribuição da amostra em função da variável idade.....	51
Tabela 2 - Distribuição da amostra em função da variável gênero.....	52
Tabela 3 - Distribuição da amostra em função da variável número de reprovação.....	53
Tabela 4 - Distribuição da amostra em função da variável habilitações escolares do pai.....	53
Tabela 5 - Distribuição da amostra em função da variável habilitações escolares da mãe.....	54
Tabela 6 - Distribuição dos alunos pelos itens da Escala de EDEP, em termos de discordância (D) versus concordância (C) com o conteúdo dos itens.....	59
Tabela 7 - Distribuição dos alunos pelos itens de agressão "comportamento do agressor" na escola, em termos da ocorrência: nunca (0); uma vez (1); duas ou mais vezes (2).....	60
Tabela 8 - - Distribuição dos alunos pelos itens da vitimização na escola, em termos da ocorrência : nunca (0); uma vez (1); duas ou mais vezes (2).....	62
Tabela 9 - Diferenças nos itens da escala EDEP em função do ano de escolaridade (8º ano versus 10º ano).....	63
Tabela 10 - Diferenças nos itens da agressão em função do ano de escolaridade (8º ano versus 10º ano).....	64
Tabela 11 - Diferenças nos itens da vitimização em função do ano de escolaridade (8º ano versus 10º ano).....	65
Tabela 12 - Diferenças nos itens da escala EDEP em função do sexo dos alunos (feminino versus masculino).....	66
Tabela 13 - Diferenças nos itens da agressão em função do sexo dos alunos (feminino versus masculino).....	67
Tabela 14 - Tabela 14- Diferenças nos itens da vitimização em função do sexo dos alunos (feminino versus masculino).....	68

## **CAPÍTULO I – Introdução**

---

Neste capítulo, apresenta-se a importância deste estudo e o problema que o justificou, descrevendo alguns dos objetivos e apresentando as questões de estudo. Posteriormente, é apresentada a estrutura do presente trabalho.

### **1.1. O problema de investigação e a sua importância**

Embora o fenômeno da indisciplina seja um velho conhecido de todos, sua relevância teórica não é tão nítida. E o pouco número de obras dedicadas explicitamente à problemática vem confirmar este dado (Aquino 1996, p. 40). Inicialmente é importante destacar que a indisciplina está quase sempre relacionada ao comportamento do indivíduo que foge das normas e padrões estabelecidos pela instituição. A indisciplina no cotidiano da escola tem sido vista como problema, como desvio das normas disseminadas nos sistemas escolares onde quase sempre torna difícil a prática educacional. A indisciplina é associada à desordem e ao desrespeito a regras de conduta e à falta de limites em que sempre é focalizada no aluno.

A escolha deste tema deve-se ao fato de observar algumas salas de aulas em diferentes partes do Brasil e perceber que este problema ocorre com frequência e que a indisciplina é um dos fatores de grande preocupação entre os professores, fazendo-se necessário a chamada de atenção para tal assunto. A indisciplina vem preocupando educadores e famílias, pois suas manifestações estão cada vez mais presentes no meio escolar, dificultando muitas vezes a aprendizagem conduzindo a um aumento da probabilidade de interrupção comportamental em sala de aula. São complexas as relações entre problemas de indisciplina e aprendizagem e estas relações estão longe de serem resolvidas, pois são diversas as causas da indisciplina na escola. Algumas investigações transferem para o professor uma parte da responsabilidade da indisciplina em sala de aula, levando em consideração outros “responsáveis” como a família e a sociedade.

Não podemos deixar de lado também a questão da indisciplina e da violência na escola que são, atualmente, dois temas muito presentes nas queixas escolares e têm adquirido relativo prestígio nas pesquisas e nas publicações de modo geral. Essa

evidente importância, no entanto, não se traduz em conceituações ou significados mais consensuais acerca desses dois objetos, os quais, pela complexidade que apresentam, ainda estão em construção (Camacho, 2001; Silva, 2010). Tal idéia difusa diz respeito tanto à dificuldade de distinção entre os conceitos de indisciplina e de violência quanto à precisão de seus significados em particular. No que diz respeito à violência, ainda é comum em algumas pesquisas a noção conforme a qual esta "se confunde, se interpenetra, se inter-relaciona com a agressão de modo geral e/ou com a indisciplina, quando se manifesta na esfera escolar" (Camacho, 2001, p. 128).

As preocupações de professores, pais e educadores em geral, relativos aos comportamentos negativos escolares dos alunos, têm adquirido um novo olhar e é tema de grande discussão no meio escolar. Diversos autores apontam a indisciplina como um dos principais problemas da escola atualmente e a realidade social também interfere nos comportamentos assim como no desenvolvimento pessoal do aluno e na construção do conhecimento. Mas infelizmente o bem cultural a ser socializado pela escola continua não sendo acessível a todos, como se constata no processo de universalização do ensino fundamental. Para a compreensão de comportamento de alunos indisciplinados na escola é necessário observar algumas dimensões que estão de forma implícita relacionada à indisciplina, como questões sociais, econômicas e políticas que dão origem à indisciplina e à violência presentes no atual contexto social e suas manifestações no espaço escolar.

Sabe-se que dentro da escola, parte significativa da população escolar não almeja obter acesso pleno aos conhecimentos veiculados no ensino obrigatório e parte-se do pressuposto que parte dos conflitos recorrentes no cotidiano escolar tem, fundamentalmente, a ver com a questão social. Concebendo o direito à educação, à cultura e à informação como fundamentais para o pleno desenvolvimento do ser humano, bem como para a construção de uma sociedade democrática e plural, este estudo entende que a problematização dos conflitos que se expressam em termos de violência e indisciplina nas práticas escolares é muito importante, pois a escola é o lugar por excelência de construção de significados para estes e para outros conceitos.

Segundo Santos (2002), a desigualdade social produz uma exclusão social marcada pelo desemprego, pela precarização do trabalho, salários insuficientes e deficiências no sistema educacional. A vida em sociedade pressupõe a criação e o cumprimento de regras e preceitos capazes de mostrar relações, possibilitar o diálogo, a cooperação e a troca entre membros deste grupo social. A indisciplina manifesta-se no

meio escolar e fora dele, mostrando algo que pode não estar adequado no mundo do aluno considerado indisciplinado. A escola, por sua vez, também precisa de regras e normas orientadoras de seu funcionamento e da convivência entre os diferentes elementos que nela atuam. Conforme afirma La Taille (1996), as crianças precisam, sim, aderir às regras e estas somente podem vir de seus educadores, pais ou professores. Nesse sentido, as normas passam a ser compreendidas como condição necessária ao convívio social.

Na tentativa de identificar possíveis causas da indisciplina, os professores acabam por adotar estratégias muitas vezes ineficientes para o problema, seus conceitos de indisciplina acabam se voltando tão somente aos alunos como causa de um problema maior envolvendo, muitas vezes, fatores familiar, psicológico ou de outra natureza. Segundo Veiga (2007, p. 9), quando os professores são “confrontados com tais comportamentos, sentem-se ansiosos antes de entrar na aula, durante a aula e depois das aulas”. Veiga (2007) ainda considera que o fator da indisciplina em sala de aula exerce influência no fracasso dos professores, principalmente no início do exercício da profissão dando continuidade por pelo menos dez anos seguintes.

Simplificações grosseiras do problema levam muitas vezes a equipe pedagógica das escolas a adotarem medidas que não condizem com o motivo que levou o aluno a agir com determinados comportamentos. O papel do professor, neste caso, é importante não como figura central, mas como coordenador do processo educativo em conjunto com os alunos e demais profissionais do contexto escolar. Nesse sentido, faz-se necessário espaços pedagógicos onde possam ser criadas as condições para que aconteça um “clima” escolar favorável voltado para o conhecimento escolar significativo. Para firmar sua autoridade não basta ao docente o título de professor, tampouco ter o domínio do conteúdo a ser trabalhado. Nos dias atuais ele tem que fazer-se respeitar, o que implica outro trato com os alunos, usar também da inteligência emocional.

Segundo Veiga (2007, p. 26), “a maneira como um professor comunica pode ter influência decisiva; poderá afetar a vida do aluno, para o bem ou para o mal; com o objetivo de chegar à mente de um aluno, o professor deve primeiro conquistar o seu coração”. Torna-se importante que se estabeleça entre o professor e o aluno uma forma de comunicação e compreensão necessária para envolver o alunado no projeto educativo e que esta problemática seja incluída na formação dos professores os preparando para de forma sábia lidar com estas situações em sala de aula.

Desta forma o problema de investigação, ou pergunta de partida a que este estudo procurou dar resposta foi o seguinte : Quais as representações que os alunos do 8º e 10º anos de escolaridade têm acerca da indisciplina, da agressão e da vitimização e como se diferenciam em função do ano de escolaridade e do sexo?

Apresentado o tema geral da investigação em seguida especificam-se os objetivos e as questões de estudo.

## **1.2. Objetivos do estudo**

O objetivo principal deste estudo consiste em abordar a questão da indisciplina e violência em sala de aula em turmas do 8º e 10º anos de escolaridade podendo então fazermos comparações acerca de onde o maior índice de indisciplina é observado.

Partindo deste objetivo geral pode-se dividi-lo em alguns objetivos específicos que são:

- Aprofundar os conceitos de indisciplina.
- Aprofundar a questão da violência escolar.
- Compreender as causas e as consequências da indisciplina na escola.
- Contribuir para a prevenção e para a diminuição de tais comportamentos.

### **1.3 Questões de estudo**

Partindo do problema apresentado e dos objetivos de estudo foram elaboradas as seguintes questões de estudo:

Q1 : Como se distribuem os alunos pela interrupção escolar?

Q2 : Como se distribuem os alunos pela agressão escolar?

Q3: Como se distribuem os alunos pela vitimização na escola?

Q4: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens de interrupção escolar entre alunos do 8º ano e os do 10º ano?

Q5: Será que existem diferenças estatísticas significativas nos itens de agressão entre os alunos do 8º e 10º ano?

Q6: Será que existem diferenças estatisticamente significativa nos itens de vitimização entre os alunos do 8º ano e os do 10º ano?

Q7: Será que existem diferenças significativas nos itens da escala de interrupção escolar (EDEP) pelos alunos do gênero masculino e feminino?

Q8: Será que existem diferenças significativas nos itens da escala de agressão entre alunos do gênero masculino e feminino?

Q9: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens da escala de vitimização entre alunos do 8º ano e os do 9º ano?



#### **1.4. Sistema educacional brasileiro**

Levando em conta a diferença entre o sistema educativo brasileiro do sistema educacional de Portugal fez necessário decorrer brevemente sobre como o sistema educativo do Brasil é dividido. A Constituição Brasileira de 1988 estabelece que a Educação é um direito para todos, um dever do Estado e da família, e está a ser promovida com a colaboração da sociedade, com os seguintes objetivos:

- desenvolver plenamente o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação nos trabalhos com vista ao bem-estar comum;
- preparar os indivíduos e a sociedade para dominar recursos científicos e tecnológicos que permitirão a utilização das possibilidades existentes para o bem-estar comum;
- defender, difundir e expandir o patrimônio cultural;
- condenar qualquer tratamento desigual resultante de cunho filosófico, político ou de crença religiosa, assim como qualquer classe social ou de preconceitos raciais.

A educação no Brasil, segundo o que determina a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) deve ser gerida e organizada separadamente por cada nível de governo. O Governo Federal, os Estados, o Distrito Federal e os municípios devem gerir e organizar seus respectivos sistemas de ensino. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), em 2007, a taxa de alfabetização brasileira foi de 90% da população, o que representa 14,1 milhões de analfabetos no país, já o analfabetismo funcional atingiu 21,6% da população. O analfabetismo é mais elevado no Nordeste, onde 19,9% da população é analfabeta. Ainda segundo o PNAD, o percentual de pessoas na escola, em 2007, foi de 97% na faixa etária de seis a quatorze anos e de 82,1% entre pessoas de quinze a dezessete anos enquanto o tempo médio total de estudo entre os que têm mais de dez anos foi, em média, de 6,9 anos.

A atual estrutura e funcionamento da educação brasileira decorre da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96), que, por sua vez, vincula-se às diretrizes gerais da Constituição Federal de 1988, bem como às respectivas

emendas Constitucionais em vigor. A atual estrutura do sistema educacional regular é dividida em três níveis, com diversos graus em cada divisão apresentando-se da seguinte forma:

- A educação básica - formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio,
- A educação superior.

O diagrama abaixo apresenta a estrutura geral do sistema educacional:

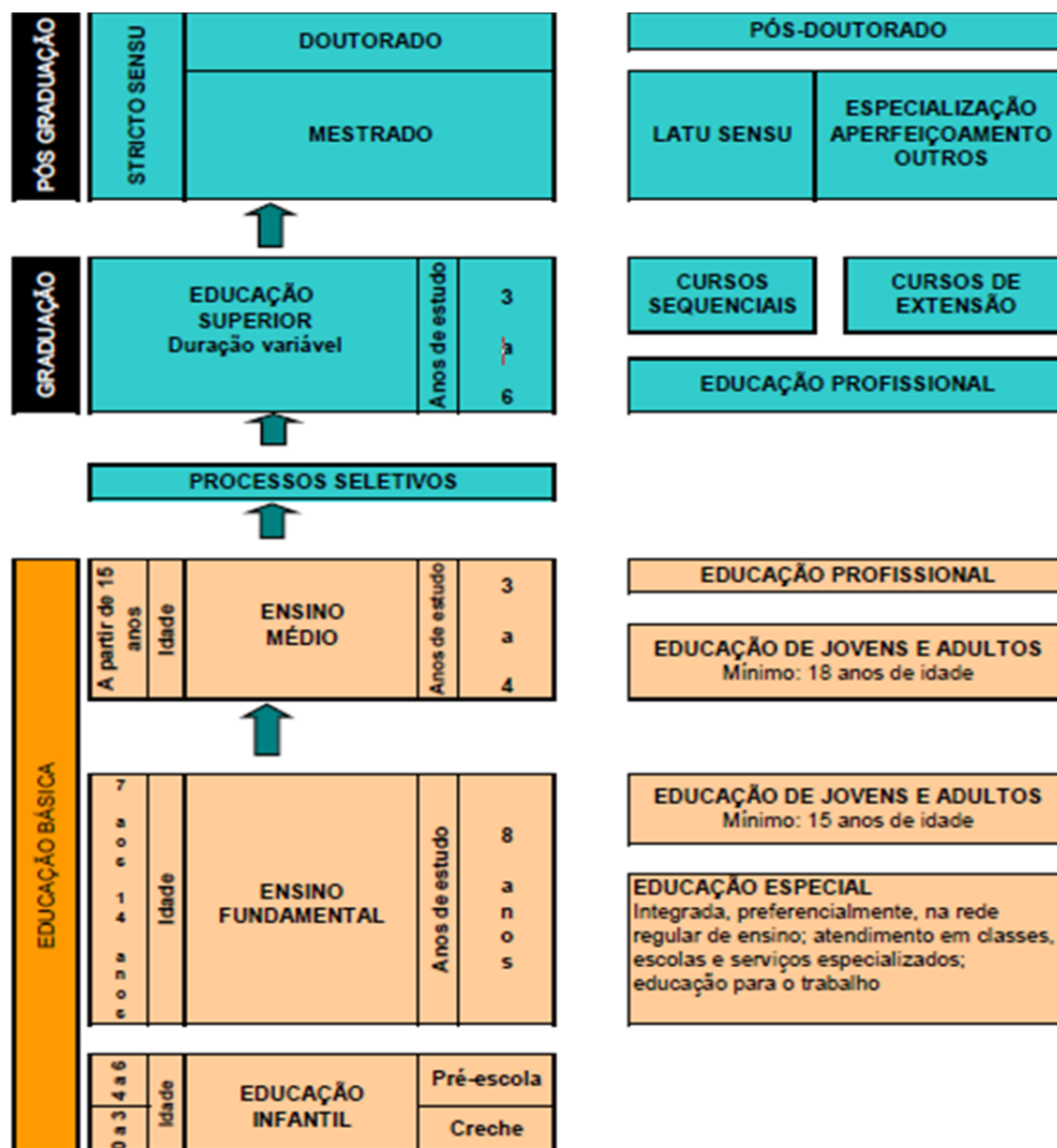


Figura 1 – Diagrama do Sistema Educativo Brasileiro ( extraído do OEI – Ministério da Educação de Brasil, p.37).

A **educação infantil** é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade principal, segundo a LDB "o desenvolvimento da criança até os seis anos de idade, em vários aspectos como o físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Ela é oferecida em creches (para crianças de até três anos de idade) e pré-escolas (para crianças de quatro a cinco anos de idade). Na etapa da educação infantil a avaliação se faz mediante um acompanhamento e registro do desenvolvimento de cada aluno, sem o objetivo de promoção (até mesmo para a passagem ao ensino fundamental).

O **ensino fundamental** é uma das etapas da educação básica no Brasil. Tem atualmente duração de nove anos, sendo a matrícula obrigatória para todas as crianças com idade entre seis e 14 anos. A obrigatoriedade da matrícula nessa faixa etária implica a responsabilidade conjunta: dos pais ou responsáveis, pela matrícula dos filhos; do Estado pela garantia de vagas nas escolas públicas; da sociedade, por fazer valer a própria obrigatoriedade. Regulamentado por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, sua origem remonta ao Ensino de Primeiro Grau, que promoveu a fusão dos antigos curso primário (com quatro a cinco anos de duração), e do curso ginásial, com quatro anos de duração, este último considerado, até 1971, ensino secundário.

A duração obrigatória do Ensino Fundamental foi ampliada de oito para nove anos pelo Projeto de Lei nº 3.675/04, transformado na Lei Ordinária 11274/2006, passando a abranger a Classe de Alfabetização (fase anterior à 1ª série, com matrícula obrigatória aos seis anos) que, até então, não fazia parte do ciclo obrigatório (a alfabetização na rede pública e em parte da rede particular era realizada normalmente na 1ª série). Lei posterior (11.114/05) ainda deu prazo até 2010 para Estados e Municípios se adaptarem.

No Brasil não existe um currículo padronizado para o ensino fundamental, mas a LDB de 1996 define que é obrigatório, no Ensino Fundamental, o ensino de Língua Portuguesa, Matemática, conhecimentos do mundo físico e natural, bem como da realidade social e política (especialmente a brasileira).

O ensino médio, até 1967, era dividido em três cursos e compreendia o curso científico, o curso normal e o curso clássico. Na sequência, resolveu-se mudar e chamar de curso "colegial", também dividido, sendo que os três primeiros anos eram iguais para todos e posteriormente quem quisesse fazer o antigo Normal e o Clássico, tinha de fazer mais um ano.

Desde 1996, no Brasil, corresponde ao ensino médio (antigamente chamado de segundo grau) a etapa do sistema de ensino equivalente à última fase da educação básica, cuja finalidade é o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como a formação do cidadão para a vida social e para o mercado de trabalho, oferecendo o conhecimento básico necessário para o estudante ingressar no ensino superior, lembrando que o ensino médio é obrigatório para aqueles que pretendem prosseguir com os estudos universitários. Além disso, os estudantes devem passar em um exame chamado vestibular para o seu curso específico de estudo. A partir de 2009, os estudantes passaram a poder utilizar a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ingressar em algumas universidades do país.

A Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece sua regulamentação específica e uma composição curricular mínima obrigatória. No ensino médio é onde se apresenta uma fase de mudança para os jovens, marcada pelo encerramento de um longo ciclo e o início das primeiras decisões, como que carreira seguir e em que faculdade cursá-la. É um período difícil, em que se somam as já constantes descobertas, medos e inseguranças desta faixa etária.

O **ensino superior** é o nível mais elevado dos sistemas educativos, referindo-se normalmente a uma educação realizada em universidades, faculdades, institutos politécnicos, escolas superiores ou outras instituições que conferem graus académicos ou diplomas profissionais.

A educação superior abrange os cursos de graduação nas diferentes áreas profissionais, que são disponíveis aos candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados dentro do número de vagas em processos seletivos específicos. O ensino superior inclui normalmente estudos, investigação, trabalhos práticos e, ocasionalmente, atividades sociais realizadas no âmbito da instituição de ensino superior. Em alguns sistemas educativos - particularmente nos de modelo anglo-saxónico - a nomenclatura utilizada é diferente, sendo o nível de graduação referido como de "subgraduação" (*undergraduate*) e o de pós-graduação

referido como de "graduação" (*graduate*).

As instituições de ensino superior são públicas ou privadas. As instituições públicas são criadas e mantidas pelo poder público nas três esferas, ou seja, federal, estadual e municipal. As instituições privadas são criadas e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado, com ou sem fins lucrativos. A pós-graduação também faz parte do nível superior de educação e compreende programas de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado.

A **educação especial** no Brasil segundo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no 9.394/96 (Brasil, 1996), no Capítulo III, art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Inclusive, o capítulo 5 da LDB 9.394/96 trata somente de aspectos referentes à Educação Especial. Entre os pontos especificados, o art. 58. § 1º diz que, sempre que for necessário, haverá serviços de apoio especializado para atender às necessidades peculiares de cada aluno portador de necessidades especiais. É necessário um professor de apoio para cada aluno com necessidade especial.

Atualmente, já se tornou uma realidade nas redes públicas de ensino, alunos com necessidades especiais frequentarem a escola em salas de aula com inclusão. Isso com certeza é um avanço em relação ao passado, quando um jovem portador de necessidades especiais era excluído da sociedade, sendo mantido somente dentro de sua casa; além de não receber nenhum tipo de educação e de não participar de contatos ou atividades sociais, muitas vezes sendo até mesmo maltratado. Entretanto, para que a inclusão de fato se concretize, é necessário que os professores estejam preparados para lidar com esse tipo de situação.

O art. 59, inciso III, diz que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, p. 44).

## **1.5 Estrutura geral da dissertação**

Por questões metodológicas esta dissertação encontra-se estruturada em cinco capítulos. O presente capítulo aborda a questão de partida ou problema de estudo e a sua importância. Apresenta-se, ainda, os objetivos e as diferentes questões de estudo. Também neste capítulo, fez necessário uma breve explicação sobre o sistema educativo do Brasil devido a este estudo ser realizado com alunos brasileiros.

No segundo capítulo encontramos a revisão da literatura contendo os conceitos fundamentais e definições da indisciplina, violência escolar e bullying, apresentando alguns pontos relevantes. Neste capítulo ainda, traz alguns estudos realizados sobre o referido tema e a sua problemática realizada no contexto brasileiro.

No terceiro capítulo é feita a descrição da metodologia utilizada, a caracterização da amostra, a especificação e a descrição dos instrumentos bem como os procedimentos adotados .

No quarto capítulo apresenta-se a análise estatística dos resultados levando em conta os objetivos e as questões de estudo.

No quinto e último capítulo apresenta-se a discussão e a interpretação dos resultados, bem como a sistematização das conclusões e por fim, referem-se as limitações deste estudo e apresentam-se algumas sugestões que podem contribuir para o desenvolvimento de futuras investigações. Nas considerações finais retomamos algumas análises feitas ao longo do texto, das quais consideramos fundamentais para a compreensão dos conceitos de indisciplina e de violência na escola, à luz de formulações teóricas de autores reconhecidos nessas temáticas.

No capítulo seguinte procede-se à revisão da literatura.

## **CAPÍTULO II - Indisciplina e violência na escola.**

---

Este capítulo destaca a problemática da indisciplina e violência na escola apontando a importância deste tema. A indisciplina pode ser definida como uma "transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola" (Veiga, 2007). A escola proporciona diversas e diferentes vivências sociais e a indisciplina pode ser interpretada como “uma dinâmica progressiva criada pelos participantes na organização (alunos, professores, administradores), em virtude da forma como vive as suas vidas dentro da escola como organização social e complexa” (Everhaert, 1987). A indisciplina está relacionada com perturbações no funcionamento das aulas e traduz-se em atos como, estar inquieto, não aceitar e desrespeitar regras, dentre outras perturbações que atrapalhem o caminhar e o objetivo da aula. É dever da escola e do professor a promoção da autonomia do aluno, o respeito, a solidariedade e o exercício de uma cidadania participativa.

A disciplina deve surgir como uma aprendizagem do aluno na construção da autodisciplina e no desenvolvimento progressivo da autonomia. Mais do que alunos disciplinados, é importante que tenhamos alunos autônomos e que consigam pensar por si próprios. De um modo geral, a indisciplina é vista como um conjunto de atuações incorretas que não respeitam algumas regras de modo implícito ou explícito. A indisciplina é uma preocupação em contexto pedagógico, pois provoca desgaste e quebra de ritmo, prejudicando o clima escolar e as aprendizagens

### **2.1. Indisciplina**

Falar da indisciplina e da violência na escolar é falar sobre assuntos presentes no cotidiano dos institutos educacionais. Tais situações são relatadas, frequentemente, nas conversas dos educadores, nas salas dos professores, em reuniões pedagógicas, conselho de classe, etc. Também podemos observar, cada vez mais, este assunto sendo relatado em reportagens divulgadas pelos meios de comunicação, sendo então, amplamente discutida pela mídia. Muitas vezes esta discussão não esclarece os conceitos e acabam

generalizando a definição dos dois temas. Para muitas pessoas, em função dessa generalização de conceitos, indisciplina escolar e violência acabam tendo a mesma definição e acabam sendo resolvidas de maneira similar.

O fenômeno da violência e indisciplina escolar é complexo e apresenta uma variedade de concepções que variam de acordo com o período, a cultura, valores e ética de cada pessoa que o analisa. Assim, ao estudar a problemática escolar, torna-se necessário verificar como esses termos têm sido explicados, definidos e se têm sido diferenciados. Buscando uma definição para os termos, procuramos identificar em estudos já realizados que abordam a temática da violência e indisciplina escolar como os estudiosos em Educação têm tratado o assunto. Em geral, podemos dizer que os estudos abordam o tema da violência escolar e, ao mesmo tempo, questões que podem ser consideradas como indisciplina sem diferenciá-los.

Segundo Camacho (2001), não é possível isolar o fenômeno da violência e da indisciplina. A autora afirma que há uma multiplicidade de aspectos analisados a respeito da violência; assim, quando se manifesta na esfera escolar, "a violência se confunde, se interpenetra, se inter- relaciona com a agressão de modo geral e/ou com a indisciplina" (Camacho, 2001, p.128).

### **2.1.1 Conceitos de Indisciplina**

Por definição, pode-se considerar indisciplina todas as ações, palavras, atitudes, gestos e reações que contrariam as normas disciplinares vigentes no meio escolar ou fora dele, ou que representam atentados contra a moral a autoridade, a ordem e referindo-se a escola, às tradições da instituição. Segundo o novo dicionário da língua portuguesa (Ferreira, 1986, p.938), o termo indisciplina pode ser definido como “procedimento, ato ou dito contrário a disciplina; desobediência; desordem; rebelião”.

As definições em questão efetuam uma relação entre disciplina e obediência das normas, das regras sociais. Assim disciplinado é aquele que obedece sem questionar as regras em um determinado contexto. Pode-se recorrer ainda às seguintes definições de disciplina:



Regime de ordem imposta ou livremente consentida. 2. Ordem que convém ao funcionário regular duma organização (militar, escolar, etc.). 3. Relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor. 4. Observância de preceitos ou normas. 5. Submissão a um regulamento. 6. Qualquer ramo do conhecimento (artístico, científico, histórico, etc.). 7. Ensino, instrução, educação. 8. Conjunto de conhecimentos em cada cadeira dum estabelecimento de ensino; matéria de ensino (Ferreira, 1986, p.595).

Conforme se observa, o dicionário trata a indisciplina como algo contrário a disciplina, ou seja, a uma ordem consentida por ambas as partes para o bom funcionamento de certa organização. A compreensão da indisciplina que se reflete na escola pressupõe compreender várias concepções que estão correlacionadas com o tema. De acordo com Aquino (1996) dentre as dimensões conceituais podemos destacar as de caráter psicológico, institucional e social. A perspectiva de caráter psicológico pressupõe reduzir a indisciplina a algo meramente individualizado, ou seja, o aluno indisciplinado seria o único responsável pelo comportamento agressivo ou anormal apresentado em determinadas circunstâncias.

Já a perspectiva de caráter institucional refere-se ao fato de concordar que a própria instituição, a sua prática pedagógica, e expectativa dos professores em relação ao comportamento disciplinados dos alunos, não atende àquilo que o aluno espera e com isto denota uma inquietação por parte deles, colaborando para um desejo de mudança dessa estrutura escolar. Por último, segundo Aquino, a indisciplina com caráter social seria o entendimento do coletivo e das propostas da sociedade para compreender como se reflete as desigualdades sociais na escola e no comportamento dos alunos.

Algumas perspectivas teóricas atribuem o enfoque dado ao problema da indisciplina em sala de aula ao comportamento do aluno. É ele o único responsável e causador de situações considerados atípicas no dia a dia escolar. Pode-se destacar dentro desta perspectiva os ideais de França (1996), que afirma ser um ato indisciplinado o resultado das próprias paixões como uma vontade interna do sujeito. O conceito de indisciplina presente nesta perspectiva pode ser esclarecido da seguinte forma:

Entende-se o ato indisciplinado como aquele que não está em correspondência com as leis e normas estabelecidas por uma comunidade, um gesto que não cumpre o prometido

e, por esta razão, imprime uma desordem no até então prescrito. Portanto, comportar-se com decoro implica, necessariamente, decisões éticas e políticas, ou seja, um trabalho sobre si mesmo que é, ao mesmo tempo, análise histórica dos limites que o mundo apresenta e experimentação das possibilidades de ultrapassá-los (França 1996, p.139).

Este conceito nos leva a perceber que a manifestação de maior ou menor indisciplina no cotidiano escolar está relacionada aos traços de personalidade de cada aluno. Içami Tiba (1996) que possui a maioria das suas obras lidas por pais e educadores e segundo o autor, o aluno que possui certos tipos de distúrbios psicológicos tende a agir de maneira que atendam somente às suas vontades. É como se não conseguissem estabelecer critérios internos de valores, de tal modo que todos os meios são válidos para conseguirem o que querem. Rego (1996) afirma que esse tipo de visão atribui a culpa pelo comportamento indisciplinado ao aluno ou a educação recebida em casa.

### **2.1.2 A indisciplina no meio familiar**

Sabemos que a família é a primeira interação social que convivemos, onde aprendemos os primeiros princípios de educação nos fazendo entender que vivemos em uma sociedade que é regida por regras. A família é essencial para o desenvolvimento do indivíduo, independente de sua formação. É no meio familiar que o indivíduo tem seus primeiros contatos com regras e disciplina. Para Oliveira (2005) existem vários fatores determinantes da indisciplina, um deles é a família, a autora ainda afirma que muitas das atitudes de indisciplina, são reflexos de uma educação recebida não apenas da sociedade, mas do ambiente familiar

A relação familiar é repleta de afetividade o que dificulta a visualização dos problemas de forma ampla, ou seja, para a família é difícil entender que seu filho possa ter atitudes de desrespeito diante do professor, por exemplo. A agressividade e desobediência podem surgir dentro do ambiente familiar e são fatores que podem intensificar o aparecimento da indisciplina do aluno na escola. No que diz respeito à família, La Taille (1996) destaca que pais e professores demonstram o medo de impor limites às crianças por medo de frustrá-las. A criança é adulada porque é criança: sua auto-estima já está dada pela própria idade que tem. [...] Os pais engatinham na frente

dos filhos, brincam de negar as diferenças e de ser apenas “amigos” de suas progenituras, escondem os seus valores por medo de contaminá-las, aceitam seus desejos por medo de frustrá-las. E o fato acaba por se repetir na escola. (La Taille, 1996, p.22). São evidenciados diferentes visões em relação à educação familiar e os comportamentos indisciplinados refletidos na escola, segundo a perspectiva apresentada pelo autor. De acordo com Aquino, a indisciplina seria um sintoma de relações familiares desagregadoras, incapazes de realizar a contento sua parcela no trabalho educacional das crianças e adolescentes. (Aquino 1996, p.46)

Mas, segundo Rego (1996) afirma que é importante levar em consideração a educação recebida pelos pais em casa, porém, este não é o único determinante do comportamento indisciplinado do aluno. Rego ainda afirma que é impossível negar a importância e o impacto que a educação familiar tem sobre o indivíduo do ponto de vista cognitivo, afetivo e moral. Procurar as causas da indisciplina na escola como resultado somente de uma má educação dos pais com seus filhos seria minimizar a importância ou responsabilizar alguém. Mas este não é o caminho para que a indisciplina deixe de fazer parte do universo escolar. Quando os pais possuem dificuldades em exercer sua responsabilidade de estabelecer limites e transmitir valores para os seus filhos, passando esta responsabilidade somente para os professores, cria-se, então, uma quebra de vínculo que deveria existir entre a escola e a família. Içami Tiba escreveu sobre a importância que a educação familiar tem durante toda a vida do indivíduo, independente do momento em que se está, para ele “os filhos nasceram para singrar os mares da vida, onde vão encontrar aventuras e riscos, terras, culturas e pessoas diferentes. Para lá levarão seus conhecimentos e de lá trarão novidades e outros costumes, ou, se gostarem dali, poderão permanecer, porque levam dentro de si um pouco dos pais e de seu país”. (Tiba, 2002, p.23)

Podemos observar a importância que a educação e os costumes transmitidos pela família têm ao influenciarem a conduta e o comportamento apresentados pelo indivíduo em qualquer local, independente da presença familiar. Na escola não é diferente, nela o aluno apresenta ou não os costumes e hábitos aprendidos e vivenciados no ambiente familiar. Segundo Tiba (1996, p.178), “É dentro de casa, na socialização familiar, que um filho adquire, aprende, e absorve a disciplina para, num futuro próximo, ter saúde social [...]”. Entretanto, com as mudanças sociais, esta relação tem sido afetada cada vez mais. O trabalho e outras atividades têm consumido o tempo dos pais que se vêem incapazes de educar seus filhos, atribuindo erroneamente este papel exclusivamente à

escola. É verdade que a modernidade trouxe uma série de mudanças, inclusive na família, mas tal realidade não isenta a instituição familiar de seu papel educador que é primordial ao desenvolvimento e integração do filho à sociedade. Tiba (2002, p.180) ainda afirma que “as crianças têm dificuldade de estabelecer limites claros entre a família e a escola, principalmente quando os próprios pais delegam à escola a educação dos filhos”. A educação familiar é um fator bastante importante na formação da personalidade da criança. Desenvolvendo sua criticidade, ética e cidadania e refletindo diretamente no processo escolar. Ainda de acordo com o autor, “para a escola os alunos são apenas transeuntes psicopedagógicos. Passam por um período pedagógico e, com certeza, um dia vão embora. Mas a família não se escolhe e não há como mudar de sangue. As escolas mudam, mas os pais são eternos” (Tiba, 2002, p.81).

Por esta razão os pais não podem atribuir à escola a total educação de seus filhos. A criança necessita de um ser mais experiente para nortear as atitudes a serem tomadas pela mesma. Escola e família exercem papéis distintos no processo educativo, ou seja, para que a criança saiba aceitar e respeitar os limites impostos pelos professores colegas ou amigos com quem convive é preciso que ela tenha aprendido este tipo de comportamento com a sua família desde o início de sua vida. Já a escola cabe a missão de recriar e sistematizar o conhecimento histórico, social e moral. (Aquino, 1998). De acordo com Piaget, toda moral é um sistema de regras e a essência de toda moralidade consiste no respeito que o indivíduo sente por tais regras. É através do processo de socialização que a criança começa a integrar-se ao mundo social e incorporá-lo em sua mente. (Piaget 1977, p.07).

De todo o processo de construção das regras um dos objetivos mais importantes no processo de socialização consiste em que as crianças consigam diferenciar o que é considerado correto e o que se julga incorreto em seu meio. Entretanto, nesse processo de socialização, de construção das normas e regras sociais, o sujeito não assume um papel passivo, (Piaget 1977) enfatiza que “a ação social só será eficaz se o sistema puder assimilá-la e reconstruí-la internamente”. Isto nos mostra como as crianças raciocinam sobre as questões morais e o que é levado em consideração para julgar o que é certo ou errado. Em contraposição à hipótese Piagetiana alguns autores defendem que qualquer moral é imposta pelo grupo ao indivíduo e pelo adulto à criança. De acordo com Piaget a moral depende do tipo de relação social que o indivíduo mantém com os demais e que existem tanto tipos de moral como de relações sociais.

De acordo com Weil 1984, o comportamento das crianças no meio escolar e em

casa é, na verdade, uma reação de atitudes de seus pais. Foi constatado que a maioria dos problemas de comportamento, como ausência de atenção e agressividade é reflexo da conduta dos pais. Uma criança, por exemplo, que não consegue em sala de aula ficar parada em momento nenhum, mostrando-se sempre nervosa, brigona, agressiva com os colegas, sempre mal arrumada, cadernos rasgados, pode ser que uma das causas para tudo isso seja uma relação conflituosa com a família ou a relação, também conflituosa, entre os pais, os quais brigam o tempo todo na frente dos filhos e acabam descontando na criança, com desprezo ou indiferença, com agressões físicas ou verbais.

Este fenômeno, tão comum, leva a criança a pedir ajuda, demonstrando isso de várias maneiras, inclusive chamando a atenção para si, no ambiente escolar. Sendo assim, é importante ressaltar que a escola é passageira para o indivíduo tendo como finalidade o enriquecimento intelectual dentre outros, mas os valores, hábitos e costumes familiares esses sim perduram por toda a vida. Em virtude disto é incoerente que os pais atribuam à escola a primeira educação de seus filhos. Para Aquino (1996, p.98), “é impossível negar, portanto, a importância e o impacto que a educação familiar tem sobre o indivíduo. Embora, seu poder não é absoluto e irrestrito”. Para resguardar a afetividade de sua função educativa, a estrutura familiar precisa adaptar-se às circunstâncias novas e transformar determinadas normas, sem deixar, no entanto, de constituir um modelo de referência para seus membros.

A escola e a família são dois sistemas que, tradicionalmente, têm estado bastante afastados, apesar de possuírem frequentes relações ou interações. Também os pais, com diferentes condições sócio-culturais, costumam esperar da escola tarefas educativas muito diversas e, até mesmo, que a escola assuma ações que seriam próprias da família. É importante que a família defina que tipo de escola deseja para seu filho, no que concerne a aspectos como filosofia, métodos e regras disciplinares. A escola também precisa conhecer quais os valores e expectativas dos pais, para que possa saber se as concepções que permeiam tais expectativas favorecem o entendimento entre ambos, uma vez que a escola e família são duas instâncias nas quais os jovens passam a maior parte de duas vidas. A relação escola/família pode possibilitar a descoberta de significados comuns e é importante que esta parceria possa realmente fazer uma educação de qualidade e que possa promover o bem estar de todos, pois então pode-se alcançar uma sociedade coerente onde cada um conheça e cumpra o seu papel em todos os processos, inclusive no processo educacional, sem deixar de lado o familiar e o social. Entretanto, se não houver um interesse entre família e escola, enfatizando que as

duas devem trabalhar para o mesmo objetivo que é detectar e solucionar problemas indisciplinares, tornam-se nulas as possibilidades de obter sucesso, por isso faz-se necessário o interesse e a participação familiar no cotidiano escolar

### **2.1.3. A indisciplina na escola**

A indisciplina na escola pode ser identificada facilmente na rotina escolar. As preocupações de professores, pais e educadores, em geral, relativos aos comportamentos escolares dos alunos têm sido consideráveis nos últimos anos. No contexto educativo, a indisciplina contribui para a exclusão escolar, gerando um problema social grave. A origem dos comportamentos ditos indisciplinares podem estar ligados em diversos fatores, uns ligados a questões relacionadas ao professor, principalmente na sala de aula, outros centrados nas famílias dos alunos, outros identificados nos alunos, alguns gerados no processo pedagógico escolar e outros alheios ao contexto escolar. A indisciplina representa um dos principais fenômenos que geram dificuldades no contexto escolar. Esse fato vem se agravando de tal forma que nem a escola nem a família conseguem solucionar o problema.

A escola precisa de regras e normas orientadoras do seu funcionamento e da convivência entre os diferentes elementos que nela atuam. Nesse sentido, as normas deixam de assumir a característica de instrumentos de castração e passam a ser compreendidas como condição necessária ao convívio social. Neste caso, o disciplinador é aquele que educa, oferece parâmetros e estabelece limites. De acordo com este argumento, La Taille (1996, p.9) analisa que as crianças precisam sim aderir às regras e estas somente podem vir de seus educadores, pais ou professores. Os limites implicados por estas regras não devem ser apenas interpretados no seu sentido negativo, ou seja, o que não poderia ser feito ou ultrapassado. Devem ser entendidos no seu sentido positivo situando o limite, dando consciência de posição ocupada dentro de algum espaço social que seja na família, na escola, e na sociedade como um todo.

Apontado como possíveis causadores de manifestações de indisciplina no contexto escolar podemos destacar a perda de autoridade do professor quanto à sua postura em sala de aula. Os professores em início de carreira, mas também aqueles que registam já uma vasta experiência de ensino estão hoje confrontados com elevados

níveis de indisciplina que perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem. Segundo Veiga (2007, p. 9), os professores, quando "confrontados com tais comportamentos, sentem-se ansiosos antes de entrar na aula, durante a aula e depois das aulas". Os primeiros, porque temem não saber gerir possíveis incidentes que surjam nas suas aulas; os outros, porque já se confrontaram com situações que não ficaram bem resolvidas, temem voltar a enfrentar situações parecidas e constantes (Silva & Neves, 2006). Veiga (2007) considera que o stress relacionado com a indisciplina constitui-se como o fator que exerce maior influência no fracasso dos professores, principalmente nos mais jovens e durante os primeiros dez anos de exercício da atividade docente.

Ao longo dos últimos anos, foi verificado que muitos professores foram destituídos de seu lugar de autoridade de saber, pois grande parte deles estão desqualificados, desmotivados e desatualizados. Utilizam procedimentos metodológicos que pouco desafiam os alunos a pensar e a construir conhecimentos. Sabe-se que o processo do aprender demanda a colocação do aluno no papel ativo e que a prática pedagógica do professor deve promover desequilíbrios cognitivos no aluno, fazendo com que as iniciativas que são tomadas por este buscando a retomada do equilíbrio se revertam em estímulo para aprender, para participar do processo. Assim, temos um aluno que está envolvido nas atividades propostas e não se coloca fora delas, dando margem a manifestações de indisciplina.

A preocupação em relação à postura do professor e o que e como transmitir um saber necessário está presente na concepção pedagógica de Paulo Freire, onde chama atenção sobre como os professores devem ensinar, mostrando que ensinar não é só transmitir conhecimentos, mas se faz necessário que aluno seja participante ativo deste processo de aprendizagem.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado e vivido. (Freire 1999, p.47)

#### **2.1.4. O professor e a indisciplina**

O papel do professor é importante não somente como figura central, mas como coordenador do processo educativo, já que, usando de autoridade democrática cria em conjunto com os alunos, espaços pedagógicos interessantes, estimulantes e desafiadores,

para que neles ocorra a construção de um conhecimento escolar significativo. O professor não deve limitar-se somente na transmissão de conteúdos, mas também ser capaz de compreender as diferenças que existem dentro da sala de aula sendo necessário que entre eles estabeleça uma forma de comunicação para que a aprendizagem significativa realmente ocorra.

Vasconcellos (2003, p.58) afirma que o professor desempenha neste processo o papel modelo, guia referência (seja para ser seguido ou contestado); mas os alunos podem aprender a lidar com o conhecimento também com os colegas. Uma coisa é o conhecimento “pronto”, sistematizado, outro bem diferente, é este conhecimento em movimento, tencionado pelas questões da existência, sendo montado e desmontado. Aprende-se a pensar, ou, se quiserem, aprende-se a aprender.

A prática docente exige a negociação constante, quer com relação à definição de objetivos e às estratégias de ensino e de avaliação, quer com relação à disciplina, pois esta, se for colocada de maneira autoritária, jamais será aceita pelos alunos. Em relação ao despreparo dos professores frente à indisciplina em sala de aula Phelan e Schonour (2009) tecem a seguinte afirmação:

Muitos professores sentem-se bem-preparados para ensinar estudos clássicos aos seus alunos, ainda que muito despreparados para enfrentar um comportamento desafiador. (...) O comportamento indesejável deve ser administrado para que ocorra a aprendizagem. O problema é que muitos professores não sabem por onde começar a administração do comportamento. Eles podem ter tido partes de uma ou de duas aulas na universidade que abordaram o assunto, mas ainda estão inseguros sobre como utilizar suas informações limitadas (Phelan e Schonour, op. cit., p. 20, grifo do autor).

Diante de tamanha insegurança perante a sala de aula muitas vezes o professor adota atitudes baseada apenas em suas experiências de vida e de sala de aula sem maior pesquisa ou aprofundamento no assunto. Para Rego (1996, p. 89), uma das origens da indisciplina está relacionada à falta de autoridade do professor, de seu poder de controle e aplicação de sanções. Infelizmente alguns dos professores adotam atitudes autoritárias, muitas vezes por medo de ser desrespeitado ou simplesmente por receio de perder o controle da disciplina em sua aula. Na maioria das vezes, o professor ao desenvolver suas atividades, acredita que o aluno lhe deve obediência e respeito, pelo fato de ele ser o professor. Por outro lado, muitos são os casos em que o professor não está convencido



de que possui autoridade em sala de aula e não sabe usá-la.

Diante desta questão fez-se necessário um breve esclarecimento sobre as diferenças entre um professor autoritário e um professor que tem autoridade. O termo autoridade de acordo com o dicionário Aurélio (2005, p.54) significa, direito ou poder de fazer-se obedecer, dar ordens, tomar decisões, agir, etc. Acrescenta-se como autoridade aquele que tem esse direito ou poder. A autoridade é dada ao professor para o desempenho de suas funções enquanto educador. As regras adotadas pelo docente advento da autoridade que é adquirida devem ser aceita pelo discente e não imposta, estando vinculada ao papel do líder que as expõem com o direito de ser dialogada com os participantes do processo para sim, ser aceita.(Morais, 2001). No entanto, um dos problemas que preocupam os professores é proveniente da própria natureza das suas relações, o “excesso” da autoridade, o autoritarismo.

O autoritarismo é facilmente associado em um contexto educacional, seja relacionado à educação religiosa ou militar, que foi adotada, por muito tempo no trabalho pedagógico (Furlani, 2000). Sua característica principal é que os alunos sofrem com a ausência de diálogo, pelo fato de que as decisões fundamentais são tomadas por quem “tem autoridade”, algo que jamais pode ser questionado ou discutido. Nesta perspectiva, o discente se cala não por temer as punições e ameaças (implícitas ou explícitas), através de notas, e reprovações ou até constrangimento em público do professor autoritário, com isso a relação professor-aluno vai se enfraquecendo diariamente. Desta forma, a educação que se baseia no autoritarismo tende a gerar indivíduos submissos, conformistas, individualistas, logo não cumprindo o seu papel de acordo com os ensinamentos de Krishnamurti (2001, p.04) que revela:

Não deve a educação estimular o indivíduo a adaptar-se à sociedade ou a manter-se negativamente em harmonia com ela, mas ajudá-lo a descobrir os valores verdadeiros, que surgem com a investigação livre de preconceitos e com o auto percebimento. Não havendo autoconhecimento, a expressão individual se transforma em arrogância, com todos os seus conflitos agressivos e ambiciosos. A educação deve despertar no indivíduo a capacidade de estar cômico de si próprio, e não apenas deixá-lo comprazer-se da expressão individual.

Os professores que não conseguem abandonar a postura de eu sei tudo e de o único detentor do conhecimento dentro da classe, prejudica a formação de seu aluno como aprendiz e também como membro de uma sociedade no que diz respeito a vedar as suas opiniões e dúvidas, não permitindo a autonomia das ideias, mas sim criando meros repetidores à fala do professor, do livro didático, ou da instituição que se encontra. O professor não deve se colocar como único detentor do conhecimento e do poder, ou como opressor da voz de seus alunos, mas sim buscar negociar com eles regras claras nas quais são embasadas no seu trabalho em sala buscando sempre como parceiro na construção do conhecimento, os seus alunos.

A indisciplina destaca-se em sala de aula contribuindo para as discussões acerca da autoridade docente, fazendo com que o relacionamento entre professor e aluno seja reavaliado dia-dia e mostrando que a autoridade deve ser estabelecida e respeitada tendo em vista a educação em cidadania, formadora de cidadãos aptos para a vida em sociedade e para isso é necessário um professor com autoridade. Desse modo, a autoridade do professor é importante para a educação. Ourique e Tomazetti (2004, p. 93) corroboram que se deve reconhecer a autoridade como parceira indispensável de uma educação que visa à formação de sujeitos comprometidos e transformadores de sua realidade social. A educação para Vasconcellos (2003, p. 54), não se faz sem autoridade, pois o educando precisa do referencial do professor a fim de ter base para a construção do seu próprio conhecimento. Estrela (2002, p. 142) acredita também que a imagem de um professor sem autoridade e incapaz de manter a disciplina reforça a imagem negativa de uma profissão, que afasta os mais capazes pela má remuneração e que até os não profissionais podem exercer – lá pela insuficiente especialização que o quadro profissional possui.

É necessário que o professor desenvolva e conquiste maior autonomia para lidar com a indisciplina, ou seja, ser dotado de competências para saber agir em diversas situações em sala de aula, desenvolvendo um trabalho em parceria, baseado em responsabilidades claramente definidas e no auxílio estratégico da equipe de apoio pedagógico em situações que requerem intervenção. De acordo com Gómez (2000, p.81), o ensino é uma atividade prática que se propõe dirigir as trocas educativas para orientar num sentido determinado as influências que se exercem sobre as novas gerações. Compreender a vida da sala de aula é um requisito necessário para evitar a arbitrariedade na intervenção. Mas nesta atividade, como noutras práticas sociais, como a medicina, a justiça, a política, a economia, etc., não se pode evitar o compromisso

com a ação, a dimensão projetiva e normativa deste âmbito do conhecimento e atuação.

Assim, se no início do ano letivo há um encontro de desconhecidos, que se comportam com apreensão e que fazem avaliações mútuas. Com o tempo ocorre uma evolução educativa do indivíduo e do grupo, já que inacabadas, que se constroem no processo de desenvolvimento e intervenção. É importante destacar que o grupo em que se está inserido também influencia nos processos de socialização e de aprendizagem dos jovens. A influência que o grupo tem em relação ao indivíduo, acaba por ser decisiva para explicar certos comportamentos que os jovens demonstram e que resultam de processos de imitação de outros membros do grupo. A sala de aula também é um grupo, sem que, todavia, faça desaparecer todos os outros aos quais os alunos se encontram ligados dentro e fora da escola. Na realidade, o que se espera é que a escola assuma um papel educativo e proporcione a integração de todos os agentes envolvidos no processo para desenvolverem competências e transformar o ser humano. Se o que se deseja é uma escola disciplinada, é importante compartilhar com os estudantes expectativas que reflitam uma apreciação quanto às suas potencialidades e que expressem a visão de que eles devem assumir suas próprias responsabilidades junto à escola.

O papel do professor na administração disciplinar, especialmente, na condução das relações interpessoais em sala de aula é essencial. As literaturas estudadas apontam que a gestão da indisciplina na sala de aula é resultado do despreparo do professor, seja pela carência na formação acadêmica, ou pela falta de interesse no assunto. É necessário que os professores busquem mais informações a respeito da indisciplina, violência na escola e do bullying já que o conceito de tais assuntos podem variar para cada educador, por exemplo, a falta de organização e a conversa em sala de aula podem ser definidas como indisciplina para uns e uma normal atitude dos estudantes para outros e essa conceituação influencia na administração desta.

#### **2.1.5. Da Indisciplina para o fracasso escolar**

É consensual entre os professores que o comportamento indisciplinado dos alunos interfere na aula no processo de ensino e aprendizagem. Falar sobre o fracasso escolar hoje em dia, para profissionais da educação, não é tarefa fácil, pois, dependendo do público, corre-se o risco de ser repetitivo ou causar impacto, seja pelo nível de desconhecimento das causas até hoje identificadas, seja pelas resistências que podem provocar. Afinal, as altas taxas de reprovação e evasão são denunciadas e, no entanto,

este quadro muito lentamente consegue ser alterado, e assim mesmo apenas em alguns locais. Por outro lado, de alguma forma estamos envolvidos com este problema, quer como professores, supervisores e/ou pesquisadores, quer como cidadãos. São complexas as relações entre problemas de comportamento indisciplinado e problemas de aprendizagem. As relações de causalidade entre estas problemáticas estão longe de estar resolvidas, mas, no entanto, é importantante destacar o papel que o fracasso escolar pode desempenhar no aparecimento de perturbações comportamentais e de que forma pode contribuir para o insucesso escolar.

Este assunto vem em função da procura de quem bem a ser “os culpados” pelo efeito do fracasso escolar. Segundo Giúdice (2009), o fracasso escolar é difícil de ser definido e compreendido por se tratar de um fenômeno que não é natural, mas resultado das condições de interação entre a proposta de ensino, a assimilação do aprendizado por parte dos alunos, os modelos de ensino e de avaliação, além do contexto escolar e familiar. Conceitualmente, o fracasso escolar é entendido como um desajuste produzido em algum ponto do sistema educativo, ou seja, na formação docente, na exigência dos conteúdos, na fragmentação curricular, ou, ainda, nas possibilidades oferecidas aos alunos para o aprendizado.

Em poucos anos de sala de aula, foi percebido que as escolas deparam com um caos, pois a indisciplina dos alunos cada vez mais tem prejudicado a qualidade de ensino-aprendizagem e, em consequência, o comprometimento docente encontra-se em crise devido aos problemas oriundos do cotidiano escolar. Todos os personagens envolvidos no cenário escolar travam lutas diárias em busca da supremacia; professores, por um lado, buscando disciplina dos alunos para darem sua aula, e, por outro lado, alunos buscando espaço para suas manifestações. Paralelo a esse cenário encontramos também a questão da evasão escolar e da reprovação.

Demerval Saviani (2005) em “Escola e Democracia” trata marginalidade e fracasso escolar vinculados aos interesses do sistema capitalista, e ao comprometimento político e educacional. Vincula-se educação e relação de poder com os interesses de classes. O autor aponta que os Sistemas Nacionais de Educação preconizam a “Educação como direito de todos e dever do Estado”, porém vemos que essa premissa atende somente aos interesses da burguesia. Para romper essa “ignorância” devemos superar o sistema capitalista, transformar os marginalizados em cidadãos esclarecidos.

No Brasil, a fase inicial da escolaridade tem se constituído em momento de intensa seletividade, pois cada vez mais se observa elevado número de crianças que,

devido às dificuldades acentuadas de aprendizagem ou problemas de comportamento, acabam, muitas vezes, à margem do processo de escolaridade, ou o abandonam. Moll (2005) acrescenta que, embora as oportunidades de acesso à escola pública brasileira tenham se ampliado ao longo do século XX, ao se retomar a trajetória de ingresso e democratização da escola fundamental, os dados estatísticos apontam que a lógica da exclusão, mais do que qualquer outro fator, é de classe social. A escola deveria ser a responsável por diminuir essas diferenças, difundindo o conhecimento acumulado através dos tempos. Arroyo (2000) acrescenta que, se a escola é uma organização socialmente constituída e reconstruída, quanto mais se degradam as condições sociais dos setores populares, mais seletiva se torna a escola e mais difícil se torna para a criança e o adolescente acompanhar o elitismo criado por seus processos excludentes. Esse mecanismo de exclusão social desencadeado nos contextos escolares, mais especificamente nos processos de ensino e aprendizagem, aparece representado por dois fenômenos distintos, mas semelhantes no que se refere às concepções que os circundam: - o fracasso escolar e a indisciplina.

Em relação ao fracasso escolar, trata-se de uma situação de insucesso do aluno no seu percurso de aprendizagem. O aluno fracassa, seja por imaturidade, por falta de pré-requisitos ou por problemas emocionais ou familiares, e, de um modo geral, para os educadores, esse é um problema que diz respeito ao aluno, não fazendo parte do âmbito pedagógico. Já no caso da indisciplina, a mesma concepção que culpabiliza o aluno tem prevalecido. Alguns autores, entre eles Carraher e Schliemann (1983) e Gatti et al. (1981), buscaram investigar as relações entre questões socioculturais, cultura escolar, fracasso no início da escolaridade e organização dos sistemas de ensino. Para eles, de modo geral, as séries iniciais constituem uma etapa decisiva na vida da criança, pois é quando sua competência cognitiva, linguística e social é posta à prova.

Conforme Patto (1991, p.346), a despeito das pesquisas, ainda prevalece no pensamento que orienta a maioria dos educadores uma concepção muito arraigada que assevera: “[...] o fracasso escolar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo”. Esse quadro tem se mostrado mais dramático com o processo de democratização do ensino ocorrido nos últimos tempos. O que se observa é que, ao mesmo tempo que a grande ampliação da oferta de vagas no Ensino Fundamental, no Brasil, possibilitou o ingresso à escola de um grande contingente de crianças que se viam à margem dos bancos escolares, essa iniciativa levou a uma perda progressiva das

instituições escolares em produzir significados para os alunos que as frequentam. De acordo com Aquino (1996, p. 44), acerca da educação escolar atual e acerca daquela do passado comentando que esta última tinha um caráter elitista e conservador e que o acesso das camadas populares à escola era obstruído pela própria estruturação escolar da época. Contudo, considera o autor que as estratégias de exclusão mudaram e se sofisticaram: “Hoje o fracasso contínuo encarrega-se de expurgar aqueles que se aventuram neste trajeto, de certa forma, ainda elitizado e militarizado.”

A instituição escolar consolida-se como marco importante para a modernidade pela força disciplinadora, reguladora e civilizatória que exerce. O cenário escolar que se observa atualmente representa um quadro marcado historicamente pela homogeneização. Desse modo, para que todos aprendam a lidar e intervir nas demais dificuldades que afetam o cotidiano escolar, como dificuldades de aprendizagem, indisciplina, inclusão de alunos com deficiência, é preciso, antes de tudo, que todos aceitem a diversidade e a heterogeneidade dos alunos que se fazem presentes nas escolas. A instituição escolar que se conhece muito valorizou, e ainda valoriza, a homogeneidade, o que, conseqüentemente, leva ao entendimento de que a relação entre a escola e a diversidade ainda precisa ser construída.

Se há duas ou três décadas a construção de uma escola democrática suscitou a investigação sobre o fracasso escolar e seus determinantes e se mostrou tema abrangente na literatura da área, atualmente, é o fenômeno da indisciplina, com todas as suas conseqüências, que aparece no contexto escolar, nas pesquisas e nos estudos educacionais, atraindo muitos e variados olhares, muitas e variadas formas de investigação e discussões. Na realidade atual, a questão da indisciplina escolar tem se tornado um grande desafio aos objetivos educacionais. Ambos os casos, o de indisciplina e o de fracasso escolar, têm sido revestidos pelas perspectivas psicológica e sociológica, que, de igual modo, naturalizam esse fenômeno, atribuindo-o, no primeiro caso, a fatores no desenvolvimento das crianças (Aquino, 1996) ou, no segundo caso, a causas familiares, de violência social e doméstica (Santos, 2001).

Como cita Aquino (1996, p. 40): “[...] a visão hoje, quase romanceada da escola como lugar de florescimento das potencialidades humanas parece ter sido substituída, às vezes, pela imagem de um campo de pequenas batalhas civis; pequenas, mas visíveis o suficiente para incomodar.” Tais batalhas interferem na maneira de os professores pensarem à respeito da sala de aula. Os estudos mostram que para os educadores é necessário organização e normatização das atividades e das relações em sala de aula

para que a aprendizagem dos conteúdos curriculares se efetive, o que implica submissão e adequação de comportamentos segundo expectativas docentes. O fracasso na constituição da disciplina na escola se revela para os docentes um entrave para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, para a qualidade de ensino e para a formação ética dos alunos. É importante ressaltar também que o termo “indisciplina” referido neste texto representa comportamentos em sala de aula que, conforme relatam muitos professores, perturbam e afetam de forma prejudicial o ambiente de aprendizagem.

De acordo com a literatura da área (Lobato, 2006; Oliveira, 2002; Pappa, 2004), os comportamentos que mais são apontados pelos professores como indisciplinados incluem condutas e atitudes como agressão física (brigas e empurrões) e agressão verbal (xingamentos, ofensas e ameaças) entre os alunos. As condutas relacionadas ao professor também aparecem em outros estudos. Maria Izete de Oliveira (2002) menciona as seguintes atitudes:

- responder ao professor com ofensivas;
- altar com o respeito;
- desobedecer às regras previamente estabelecidas.

Quanto às condutas de indisciplina que estariam relacionadas à sala de aula e à escola, Maria Izete de Oliveira (2002, p. 117) aponta “[...] a falta de limites, a desobediência às normas, o não saber ouvir, o desrespeito ao horário, a bagunça, a rebeldia, os assobios, as gritarias, brincadeiras, conversas, andar pela sala e agir de má fé”, estão entres os principais motivos de queixas por parte dos professores.

Em relação à sala de aula e à escola, Lobato(2006) aponta a discriminação aos colegas e o preconceito para com as diferenças socioeconômicas em classe como uma violência simbólica. Lobato (2006) chama de violência simbólica o desrespeito ao professor caracterizado por rebeldia, ameaças e insultos. A indisciplina, relacionada às tarefas específicas de sala de aula, ocupa um pequeno espaço nas obras dos autores pesquisados. Maria Izete de Oliveira (2002), por exemplo, menciona a falta de atenção e de interesse, distração, não-participação e não-execução das atividades entre os alunos em sala de aula.

É importante ainda destacar que os comportamentos considerados indisciplinados, embora sejam, muitas vezes, caracterizados e/ou interpretados como “violentos” ou relacionados à “violência”, assumem a caracterização e a denominação

de “indisciplina”. São vários os estudos (Charlot, 2002; Santos, 2001) que discutem essa temática, despertando a atenção para a violência na escola, conquanto nem sempre se trate de questões de violência propriamente dita, como depredação, vandalismo, uso de drogas ou de armas. Segundo Pino (2007), uma das maiores dificuldades no trato da violência, mais precisamente das ações ditas violentas, é a imprecisão dos seus contornos semânticos. Santos (2001) expõe e debate em seu estudo o quanto a “violência” tem incomodado os contextos escolares de outros países, abrangendo França, Canadá e Estados Unidos. O autor revela que o que está em risco na escola é sua função de socializar as novas gerações, pois a instituição escolar aparece enquanto locus de explosão de conflitos sociais, ao menos em vinte e três países, nos quais a violência na escola foi considerada um fenômeno de sociedade. Nos Estados Unidos, a violência na escola é objeto de debates há três décadas. Entre os fatores julgados como responsáveis pelo aumento da violência nas escolas, inserem-se as mudanças nos padrões de família e na vida comunitária e a falta de espaço para a formação de laços sociais.

Embora a indisciplina seja objeto de crescente preocupação, no Brasil o assunto ainda é superficialmente debatido. Concordando com Rego (1996), a maior parte das análises, além de mostrar a falta de clareza ou consenso em relação ao termo indisciplina, expressa um discurso impregnado de dogmas e mitos do senso comum. Da mesma forma, de acordo com o estudo de Szenczuk (2004), o número de pesquisas que aborda a (in)disciplina escolar é pouco expressivo. Dos 134 trabalhos selecionados e analisados pela autora, apenas 27% tomam a indisciplina como tema central; os demais a abordam como tema secundário, associado a outras temáticas educativas. A autora verificou ainda que, em se tratando das unidades de análise da sala de aula, turma e série, a abordagem didático-pedagógica predominou em cerca de 50% das pesquisas produzidas. Nessa categoria, foram agrupados os trabalhos cujos resumos faziam referência à (in)disciplina em estreita relação com os processos de ensino e aprendizagem no interior da escola e da sala de aula.

Para Aquino (1998), uma vez que a escola se coloca alheia à discussão de um problema que ocorre dentro de seu contexto, a palavra de ordem passa a ser o encaminhamento do aluno a diversas instâncias. Embora os problemas atinjam a todos, observa-se no dia-a-dia da escola que os discursos sobre o mau comportamento e a dificuldade, déficit ou defasagem na aprendizagem têm recaído, quase exclusivamente, sobre os alunos e suas aprendizagens, de modo que aos professores e ao ensino se



atribui pouca ou nenhuma parcela de responsabilidade pelas condutas inadequadas em sala de aula.

No Brasil, embora estejamos diante de uma escola que tem sido instada a conviver com a diversidade, hipóteses explicativas simplistas ainda têm sido evidenciadas pelos professores para a indisciplina do aluno. Ou seja, atualmente, os dois fenômenos, o de fracasso e o de indisciplina, se cruzam e estão em interdependência, já que na concepção de muitos educadores o aluno não aprende porque é indisciplinado ou é indisciplinado porque não aprende. Charlot (2002) realiza uma análise em que destaca a necessidade de se compreender o quanto, para os estudantes, os papéis de autor e vítima da violência estão associados.

Santos (2001) alerta para o fato de que analisar o fenômeno da violência na escola requer considerar a relação professor-aluno, na qual o aluno está desfavorecido em uma relação de poder. Acrescenta o autor que a compreensão das relações entre a escola e as práticas da violência passa pela reconstrução da complexidade das relações sociais que estão presentes no espaço social da escola. Em vista do que foi apresentado, uma posição dos educadores a respeito de que alunos querem formar e da visão que têm de suas ações pedagógicas seja emergente. Se não está havendo clareza de pressupostos na prática educativa, também não está havendo uma devida compreensão pelos educadores da função social da escola, do papel da escola e do papel do professor.

Estudos (Lara; Tanamachi; Lopes Junior, 2006) apontam que a escola e seus profissionais não apresentam uma concepção clara e definida a respeito de desenvolvimento e aprendizagem; ao contrário, as situações e relatos mostram a coexistência de várias teorias associadas. Nesse caso, é necessário levar em conta duas questões importantes: uma delas é que, do ponto de vista dos professores, há semelhanças no que se refere à concepção de indisciplina e às condutas consideradas indisciplinadas. Muito do que o professor pensa a respeito de disciplina e indisciplina depende de como ele vê sua prática em sala de aula, do tipo de formação que recebeu, de suas experiências e de seu posicionamento frente à escola e à sociedade.

De acordo com Maria Izete de Oliveira (2002), ao mesmo tempo que os professores apontam a necessidade de a escola introduzir, no seu cotidiano, hábitos inovadores para diminuir o problema da indisciplina, nenhuma referência é feita, por eles, à ação de repensar a prática tradicional da escola, com sua organização e funcionamento, conteúdos programáticos, metodologia de ensino, postura do professor enquanto autoridade em sala de aula, entre outros aspectos.

Dada a complexidade da questão da indisciplina, mesmo as pesquisas que a analisaram do ponto de vista dos alunos (Araújo, 2001; Bentes, 2003; Evans, 2002; Geiger, 2000; Lewis, 2001) também destacam aspectos como a organização escolar, a interação professor-aluno, a prática pedagógica do professor(a), entre outros, como fatores de influência para o comportamento dos alunos. Como aponta Geiger (2000), nas séries iniciais alguns comportamentos tidos como indisciplinados (sair do lugar, falar, ser inquieto) se justificam porque os alunos ainda não adquiriram seu papel de estudantes e as expectativas inerentes a esse papel.

Evans (2002) destaca que os alunos têm uma visão humanista e democrática de ensino e aprendizagem e que os professores com tais características foram percebidos pelos alunos como os mais eficientes na tarefa de ensinar. Esse estudo evidencia também que os alunos têm a percepção de que a disciplina é alcançada pelo(a) professor(a) que explica claramente o que quer de seus alunos e que procura dar bons exemplos. Além disso, há evidências de que o mau comportamento da classe pode associar-se à agressividade do professor (Lewis, 2001). Ou seja, dependendo do modo como o professor lida com a indisciplina, pode distrair os alunos de suas tarefas em sala de aula. Pode-se dizer, portanto, que, sem a devida fundamentação e clareza para a prática educativa, permanecerão as visões limitadas da autoridade profissional, dependência da autoridade burocrática e buscas conflitantes de liberdade, controle, competição e igualdade, contribuindo para confundir as relações escolares, como foi verificado no estudo de Pace(2003).

O estudo de Lapointe (2003) permitiu verificar que as reações dos professores contribuem para a manutenção da situação conflitante no processo de ensino e aprendizagem. Já o estudo de Nogueira (2001) procurou destacar o quanto o funcionamento das regras escolares é marcado pelas práticas que se (re)produzem nas interações coletivas e históricas de cada grupo. Considera a autora que “as práticas discursivas históricas que circunscrevem modos de ser e agir, delimitam e prevêm condições para constituir-se como sujeito de determinados modos enunciados, conforme as expectativas normativas. Elas também marcam as posições sociais e institucionais, definem e capturam os sujeitos das/nas relações pedagogizadas: alunos, professores, diretores, pais etc. Neste sentido, um certo modo de ser sujeito está vinculado à instituição escolar, embora não seja exclusivo do funcionamento escolar”. (Nogueira, 2001, p. 118-119).

Nessa direção, a partir da observação das atividades propostas e dos

comportamentos julgados indisciplinados pelos docentes, Yasumaru (2006) verificou que os professores propõem poucas atividades para o tempo disponível dos alunos e que elas apresentam um padrão repetitivo e que não exige a participação ativa destes. A autora chama a atenção para os indicadores de que a indisciplina está relacionada à atuação didático-pedagógica dos professores. Se o professor não apresenta atividades adequadas ao tempo de aula disponível de modo a manter o aluno engajado, há a emergência dos comportamentos indisciplinados. Assim, “[...] um ensino bem planejado e bem executado seria uma forma de prevenção da ocorrência de comportamentos de indisciplina.” (Yasumaru, 2006, p. 69). Como afirma Medeiros (2003, p. 5), referindo-se ao compromisso social da escola e ao discurso pedagógico hegemônico sobre a indisciplina, os muitos problemas relativos ao “viver juntos” em sala de aula impedem o prosseguimento do trabalho dos docentes. Contudo, a pergunta permanentemente instalada entre os docentes sobre aquilo que poderia vir a cercar, de forma acabada, as ações das crianças, para que se possa ensinar, não tem resposta.

Conhecer o contexto escolar, com seus diferentes personagens, procedimentos e percepções, é de fundamental importância para que sejam analisadas e implementadas novas proposições de trabalho. Longarezi (2001) realizou uma investigação com professores, alunos e equipe técnica com vistas a identificar os sentidos atribuídos à problemática da indisciplina pelos principais agentes do processo educativo na escola, bem como sua manifestação nas práticas de sala de aula. A autora descreve, a partir de uma análise geral, que, para os docentes, a responsabilidade da indisciplina é atribuída à educação familiar. De acordo com Scoz (1994, p. 71 e 173), a influência familiar é decisiva na aprendizagem dos alunos. Segundo Fernández (1990) o fracasso escolar responde a duas ordens de causas que se encontram imbricadas na história do sujeito próprios da estrutura familiar e individual daquele que fracassa em aprender e próprios do sistema escolar, sendo estes últimos determinantes. E que é preciso não confundir os fracassos escolares com problemas de aprendizagem para poder intervir antes que sejam produzidos, pois, muitas vezes, um pode derivar do outro.

### 2.3. Violência escolar

A violência e a indisciplina em meio escolar não são fenômenos recentes, nem tampouco peculiares à sociedade brasileira. Vários países como França, Estados Unidos e Argentina também sofrem com eventos de violência e agressões no cotidiano de suas escolas. O que ocorre é que, nos últimos anos, esse fenômeno ganhou uma maior visibilidade, quer seja pelo aumento das ocorrências, quer seja pela maior divulgação pela mídia. No Brasil o problema da violência escolar já era identificado desde inícios da década de 90, para Pereira (2009, p. 35) “é nos anos 90 que a violência escolar passa a ser observada nas interações dos grupos de alunos, caracterizando um tipo de sociabilidade entre os pares, e a violência nas escolas passa a ser considerada questão de segurança”.

A violência na escola torna-se cada vez mais preocupante e segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) a violência não só afeta o bem estar , mas também o potencial de aprendizagem das crianças constituindo uma problemática econômica e social em todos os países principalmente nos países de terceiro mundo. A violência já foi considerada parte necessária ao desenvolvimento da criança. Só a partir das últimas décadas é que se começou a encarar este fenômeno como um problema social. A violência em contexto escolar é denominada bullying. Bullying é uma designação em inglês que deriva da palavra bully” que significa agressor, assim, bullying significa o ato do agressor (Santos, 2007). No Brasil, em especial na região nordeste do país existe o termo “bulir” que significa. “aperriar”, perturbar o outro, tirar o sossego.

Nos últimos anos temos observado um aumento significativo da indisciplina e de comportamentos agressivos praticados pelas crianças e jovens das nossas escolas. Trata-se de um problema complexo e multidimensional que afeta, cada vez mais, o sistema educativo. A escola é o lugar de transmissão de conhecimentos, de saberes, de competências, de normas e padrões comportamentais, desempenhando, por isso, um papel determinante no processo de socialização e aprendizagem das crianças e jovens. Porém, esta é uma tarefa que às vezes, é difícil de realizar com sucesso.

As mudanças ocorridas na família e na sociedade trouxeram novos problemas para dentro da escola, implicando boas práticas e dimensões diferentes de encarar a gestão das instituições e do ato educativo. Na realidade, as grandes alterações sociais verificadas nos últimos anos conduziram à uma alteração ao nível dos possíveis agentes de socialização e ao nível dos modelos de aprendizagem. Atualmente, as crianças e os

jovens aprendem com o grupo no qual está inserida e em com outras realidades além da família e da escola. A indisciplina e a violência escolar têm sido associadas também ao aumento da escolaridade obrigatória, que alarga a permanência dos jovens na escola, bem como à inadequação do sistema de ensino relativamente às diferentes culturas em presença nas escolas, às expectativas, motivações e competências dos alunos (Matos et al., 2009). Os meios de comunicação social evidenciam, cada vez com maior frequência, episódios de indisciplina e violência nas nossas escolas. Frente a estes comportamentos, alguns professores revelam uma certa ansiedade quanto ao funcionamento da escola, os pais estão preocupados com o que possa suceder aos seus filhos e os alunos sentem-se inseguros (Veiga, 2007).

Estrela (1994), Freire (1990) e Silva (1998), nos seus estudos, equacionam as questões da indisciplina de uma forma dinâmica. Relacionando um conjunto de variáveis envolvidas e centrando a investigação no aluno, avaliam a forma como se percebe e entende esta problemática e procuram conhecer a sua perspectiva acerca deste fenómeno. A maior visibilidade e frequência das manifestações deste fenómeno, bem como a preocupação evidenciada pelos diversos intervenientes no processo educativo começaram a despertar o interesse dos investigadores.

Mendler e Curwin (citados em Veiga, 2007) realizaram uma investigação nos Estados Unidos da América que permitiu revelar a existência de graves comportamentos de indisciplina em 15% das escolas das grandes cidades e em 8% das restantes. Por sua vez, outros estudos realizados em diferentes países têm permitido constatar que a indisciplina e a violência escolar constituem o principal problema da escola actual e aquele que mais focaliza a atenção de todos os intervenientes no processo educativo e da sociedade em geral, quer pelos contornos de que se revestem, quer pelas suas repercussões na realidade actual e futura. Contudo, não podemos dizer que a escola vive um quadro generalizado de violência; os episódios ocorridos no interior das instituições, na maioria das vezes, são práticas mais sutis e cotidianas, tais como o racismo ou a intolerância e pequenas transgressões, que não se caracterizam como atos de criminalidade ou delinquência, mas sim como incivilidades

Para explicar a violência e a indisciplina escolar também é utilizado o conceito de incivilidade. Segundo os autores Camacho (2000), Nogueira (2003) e Pappa (2004), as pequenas violências ou as pequenas agressões do quotidiano que se repetem sem parar, a falta de polidez, as transgressões dos códigos de boas maneiras ou da ordem estabelecida se denominam “incivilidades”, ou seja, atentados cotidianos ao direito de

cada um se ver respeitado, diferenciando-as de condutas criminosas ou delinquentes. Essa violência entendida como um conjunto de incivildades decorre da falta de controle sobre as condutas e da ausência de civilidade. Aqui a violência escolar perde o sentido de criminalidade ou delinquência, sendo focado a violência cotidiana, isto é, as micro-violências que acontecem diariamente nas instituições (Debarbieux, 2007). Essa tensão cotidiana, segundo Debarbieux (2007) tem aumentado bem mais que a violência entendida como agressão física. Ao definir violência, Camacho (2000), Nogueira (2000) e Nogueira (2003) partem de um conceito amplo, apontado por Chauí (1985), segundo o qual violência se define pelo uso da força e pela presença de dano ao outro. Dessa maneira muitos comportamentos apresentados pelos alunos durante as aulas - agressões físicas e verbais, vandalismo, entre outros -, não seriam indisciplina escolar, mas violência devendo, portanto, ser abordados com formas diferentes.

Estrela (2002, p. 133) afirma que diversas pesquisas sobre indisciplina escolar demonstram que esta, quando ocorre, visa a "assegurar as condições de funcionamento do ensino-aprendizagem e garantir a socialização dos alunos, mas raras vezes infringe as normas legais que asseguram a ordem na sociedade civil", ao contrário da violência onde ocorrem, por exemplo, agressões físicas e depredações da escola. A autora nos alerta sobre a importância em diferenciarmos a indisciplina e a violência, e focalizarmos a indisciplina no âmbito escolar, no processo ensino-aprendizagem, na normalização de regras de boa convivência para o desempenho das atividades.

A contrariedade as normas é algo que se intensifica no cotidiano escolar, pela reincidência de transgressões. Muitas vezes o mesmo aluno é punido várias vezes, pelo mesmo "ato" e nenhum profissional da educação se questionam o motivo de isso ocorrer. A violência além dos danos da integridade do plano físico também acarreta consequências para o estado psíquico e moral do indivíduo. A ausência da compreensão da indisciplina e da violência pode contribuir para que sejam tomadas medidas punitivas equivalentes, para situações bem diferenciadas. As agressões em sala de aula, e as dificuldades de socialização ocasionadas pela indisciplina desestabilizam a relação pedagógica, propiciando conflitos que podem engendrar reações e atitudes incongruentes, se a compreensão da violência e da indisciplina for rasa. Contudo, alguns estudos (Sposito, 2002; Camacho, 2001; Castro, 1998) procuram apresentar uma definição e diferenciação destes fenômenos.

Conforme esses autores, a violência apresenta uma variabilidade de concepções, o que dificulta sua definição e permite que ela, muitas vezes, se confunda com a

indisciplina. Esses autores, ao definirem a violência, partem de um conceito amplo apontado por Chauí (1998). De acordo com Chauí (1998, p. 34), a palavra violência vem do latim vis, força, e significa todo ato de força contra a natureza de um ser, contra sua vontade e liberdade (é coação, constrangimento, tortura e brutalidade), violação de alguém ou algo socialmente valorizados de forma positiva, transgressão contra coisas e ações definidas individual ou socialmente como justas e de direito; assim, “(...) violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror”.

Completando esse entendimento, Silva (2004) adotou a definição sugerida por Santos, que violência é “a relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro - pessoa, classe, gênero ou raça - mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea” (Santos, 2001, p. 107-108 apud Silva, 2004, p. 24). O entendimento de violência como produto do uso da força e provocação de dano ao outro admite uma necessidade de definir e diferenciar as formas de manifestação dessa violência: forma física e não física. Alguns autores buscam refinar o conceito de violência física e não física. Camacho (2000), por exemplo, adotando o referencial de Norbert Elias (1996), considera como violência física, em meio escolar, as brigas, agressões físicas e depredações. Silva (2004) identifica a violência com criminalidade e/ou agressão física. Alves (2002) menciona em seu texto casos de violência física como depredações e brincadeiras de agarra-agarra.

Nogueira (2000) considerou como violência em meio escolar a destruição do patrimônio e as agressões físicas de aluno a aluno, de aluno a professor e de professor a aluno ou funcionário. Conforme afirma Silva (2004, p. 23), não é só a violência expressa de forma física que resulta em danos irreparáveis em meio escolar, precisamos ampliar o conceito, “adotando definições abrangentes que ultrapassem os limites da violência física, admitindo-se uma violência de caráter psicológico e moral ou violência simbólica”. A essas formas de manifestação de violência denominaremos de violência não-física.

Indisciplina e violência escolar são temas complexos e alvo de debates entre educadores nos vários níveis de ensino. A ambivalência da interpretação acaba gerando dúvidas e muitas vezes essas se sobrepõem realçando a impressão de "sinônimos", que acaba sendo demonstrado nos discursos dos professores em concebê-los como conceitos

entrelaçados. Esses dois temas, sempre existiram e, muito provavelmente, sempre existirão no âmbito escolar. Cabe a escola e, especificamente, aos docentes compreenderem tal diferença para saber lidar com as situações que venham a ocorrer.

É importante destacar que a inquietude que pode surgir em banir da escola a indisciplina e a violência - como se isso fosse totalmente possível -, pode causar frustração e desânimo por parte dos professores e/ou equipe pedagógica. Como referem Pereira e outros (1994), a escola deve ser um local de bem-estar e de aprendizagem, pelo que deve ser um dos principais mobilizadores do combate à violência, para que as crianças e os jovens se possam sentir bem e possam realizar as suas aprendizagens.

## **2.4. Bullying e alguns conceitos**

O bullying desperta cada vez mais a atenção dos professores, auxiliares de educação e da família. Com o propósito de entender melhor as características desse tipo de violência faz-se necessário uma breve definição do seu conceito dando ênfase à escola, pois é o local onde é mais frequente ocorrer situações de agressão e vitimização.

Mencionado anteriormente a palavra Bullying é uma palavra de origem inglesa, que foi adotada por diversos países para conceituar alguns comportamentos agressivos e anti-sociais e é um termo muito utilizado nos estudos realizados sobre a problemática da violência escolar, afirma Fante (2005, p. 21), acontece de forma velada por “meio de um conjunto de comportamentos cruéis, intimidadores e repetitivos, prolongadamente contra uma mesma vítima” e com grande poder destrutivo, pois fere a “área mais preciosa, íntima e inviolável do ser- a alma”.

Na língua portuguesa não existe uma palavra que traduza de forma fiel o termo inglês bullying, embora possam ser consideradas algumas aproximações semânticas nos construtos agressividade, violência, abuso, intimidação e vitimização (Ferreira & Pereira, 2001). Para Constatini (2004) o bullying “é um comportamento ligado à agressão verbal, física ou psicológica que pode ser efetuada tanto individual quanto em grupo”. O bullying é um comportamento próprio das relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer através de “brincadeiras” que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar.

Monteiro (2008) afirma que o bullying não é um fenômeno recente, mas apenas agora vem sendo reconhecido como causador de danos e merecedor de medidas



especiais para a sua prevenção e enfrentamento, pois no cotidiano escolar enfrentam-se complexas questões sociais, no qual o conhecimento pedagógico não consegue enfrentar sozinho, precisando de saberes de outros técnico. O bullying, segundo Pereira (2002), representa uma forma séria de comportamento antissocial que, pela sua duração, pode prejudicar o desenvolvimento da criança, tanto imediatamente como a longo prazo.

Constantini (2004) explica que o bullying não são conflitos normais ou brigas que ocorrem entre estudantes, mas “verdadeiros atos de intimidação preconcebidos, ameaças, que, sistematicamente, com violência física e psicológica, são repetidamente impostos a indivíduos particularmente mais vulneráveis e incapazes de se defenderem, o que leva no mais das vezes a uma condição de sujeição, sofrimento psicológico, isolamento e marginalização” (p. 69).

O bullying escolar segundo (Guareschi, 2008, p. 17) : Visto que é impossível impedir que a realidade contextual envolva as salas de aula, considera-se a urgência de ponderar necessidades e direitos de uma gama de estudantes em situação de desvantagem e risco social cuja principal variável refere-se a desigualdade social e desembarcar em inúmeras dificuldades como, baixo rendimento escolar, manifestações de hostilidade, adaptação ao próprio papel de estudantes e interação social. O comportamento agressivo entre estudantes é um problema universal, tradicionalmente admitido como natural e frequentemente ignorado ou não valorizado pelos adultos. Estudos realizados nas duas últimas décadas demonstraram que a sua prática pode ter consequências negativas imediatas e tardias para todas as crianças e adolescentes diretamente envolvidos (Neto, 2005). O bullying se manifesta através de insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, tomar pertences, meter medo, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos, levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais

Carvalhosa (2010) destaca a importância que a comunidade e a escola têm em estar atenta a esta problemática a fim de identificar e sinalizar eventuais situações de bullying de forma a iniciar algum tipo de intervenção. Muitas crianças e adolescentes já estiveram envolvidos em incidentes de agressividade, quer como vítimas ou quer como agressores. Por isso, não admira que nas últimas décadas tenha vindo a ser estudada em vários países a agressão de forma continuada e intencional, designada na literatura da especialidade por bullying (Olweus, 1993). Inicialmente, na Suécia e Finlândia, o termo usado para designar este fenómeno era mobbning e, na Noruega e Dinamarca, mobbing,

(Olweus, 1993).

De acordo com Fante (2005, p. 47) em 1997, no Brasil, foram realizadas algumas pesquisas à respeito do bullying. A primeira foi pela professora Marta Canfield e seus colaboradores; a segunda pelos professores Israel Figueira e Carlos Neto em 2000-2001; e a terceira pesquisa “foi desenvolvida pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência”. Os dados coletados revelaram que 40,5% dos alunos entrevistados disseram estar envolvidos em episódios de violência. A pesquisa também demonstrou que o bullying em nossas escolas se encontra com um índice mais elevado do que os apresentados em países europeus.

De acordo com Dan Olweus, pesquisador da Universidade de Bergen na Noruega, considerado pioneiro nos estudos sobre o tema define bullying como um comportamento composto por ações negativas de um indivíduo ou mais sobre o outro repetidamente e ao longo do tempo. Olweus também desenvolveu os primeiros critérios para detectar o problema de forma específica permitindo diferenciá-lo de outras possíveis interpretações como incidentes, gozações ou brincadeiras próprias da idade. Neto (2005) tem uma definição parecida com a de Olweus no entanto introduz dois novos elementos na definição que são a intencionalidade e a falta de uma razão para o “ataque”.

Debarbieux e Blaya (2002) afirmam que a primeira campanha de base escolar de larga escala foi realizada, em nível nacional, na Noruega, em 1983. Segundo Olweus (1993) o fenômeno do bullying está caracterizado em dois tipos o indireto e o direto. O bullying indireto é um comportamneto mais sutil, é utilizado para isolar a vítima socialmente, praticado através de boatos com vista a destruir a reputação do outro. O bullying direto é quando existe um comportamento explícito contra a vítima. O bullying direto se subdivide da seguinte forma:

- **Direto e físico** (bater ou ameaçar fazê-lo, roubar ou danificar objetos dos colegas, extorquir dinheiro ou ameaçar fazê-lo, obrigar ou ameaçar os colegas a realizar tarefas contra a sua vontade);
- **Direto e verbal** (insultar, chamar nomes ou atribuir alcunhas, gozar, fazer reparos que evidenciam racismo ou qualquer defeito ou deficiência dos colegas).

Olweus (1993) refere ainda que, as mulheres estão mais expostas ao bullying indireto e os rapazes ao bullying direto. Em 1982, na Noruega, um jornal publicou o suicídio de três crianças, com idades entre 10 e 14 anos, provocados por situações graves de bullying. Este fato gerou grande repercussão fazendo com que em 1983 o Ministério da Educação da Noruega criasse uma campanha em escala nacional contra os problemas de violência entre agressores e vítimas. O governo da Noruega apoiou uma campanha nacional anti-bullying nas escolas. Esta campanha constou da realização do levantamento nas escolas, onde material e vídeos foram distribuídos entre professores, assim como aconselhamento aos pais e publicidade na mídia. Usando seu questionário de auto depoimento e comparando os grupos de faixa etária equivalente, Olweus verificou que, de 1983 a 1985, as práticas de intimidação diminuíram em 59%, tanto para meninos, quanto para meninas (Debarbieux; Blaya, 2002).

O resultado desta pesquisa se espalhou em vários países principalmente em Portugal, Inglaterra, Espanha, Japão, China e Estados Unidos, estes por sua vez atentaram para a problemática (Pereira, 2009). Porém pesquisas envolvendo especificamente a terminologia bullying datam do ano de 2005, segundo Fante (2005, apud Pereira, 2009). Para Pereira (2002) o estudo das formas de violência escolar e especificamente o bullying é fundamental por que é possível que ocorra confusão com outras formas de comportamento agressivo, que é normalmente expresso em determinadas idades, principalmente entre sete e quatorze anos; ou ainda, ocorra confusão pelas semelhanças as com “brincadeiras agressivas ativas de grande expansividade e envolvimento físico dos intervenientes, mas em que não existe a intencionalidade de magoar ou causar danos (p. 17).

Podemos sintetizar o bullying de acordo com os conceitos apresentados anteriormente como um procedimento consciente, propositado, hostil e repetido de uma ou mais pessoas sobre o outro cujo propósito é agredir de forma física e/ou psicológica, uma afirmação de poder através da violência. Como vimos o bullying pode abranger episódios de abuso físico, psicológico e também sexual. Carvalhosa (2010) relaciona o abuso físico englobando ações como o bater, empurrar, chutar, dentre outros; a autora caracteriza o abuso psicológico com o ameaçar, ignorar, excluir e relaciona o assédio como abuso sexual. Também é válido destacarmos que apesar deste tema ter um enfoque maior na escola essas vivências não são exclusivas da escola e estão presentes nos locais de trabalho, na família e na vida social em geral.

### **2.4.1. Perfil do agressor**

Para que ocorra situações de bullying são necessários pelo menos dois intervenientes – vítima e agressor. Agressor segundo Boulton e Smith (1994) é quem pratica o bullying sem qualquer motivo evidente. Os rapazes envolvem-se com mais frequência em condutas violentas do que as meninas, isto porque existem expectativas sociais de comportamento mais agressivo relativamente aos homens que as mulheres (Costa & Vale, 1998).

Graig & Harel (2002) referem que os agressores podem apresentar comportamentos antisociais na idade adulta, bem como estarem envolvidos em atos de criminalidade. Podem, ainda, apresentar dificuldades em ter um emprego estável e em manter relações afetivas duradouras. Pereira (2002, p.25) demonstra de forma resumida algumas das principais características dos agressores de bullying:

- crença na força como forma de resolução de problemas;
- dificuldades em respeitar a lei e os problemas que daí advêm
- dificuldades na inserção social;
- problema de relacionamento afetivo e social
- incapacidade ou dificuldade de auto-controle e comportamentos anti-sociais.

Olweus (1993) refere que os agressores recorrem a violência para atingir os seus fins, o que é perigoso, uma vez que grande percentagem dos adultos julgados e sujeitos a penas foram crianças agressoras durante o seu percurso escolar. Os agressores sentem-se infelizes na escola, têm atitudes positivas para com a violência, ou seja, é através dela que conseguem a atenção dos outros. Têm ainda poucos amigos e alguma dificuldade em fazer amigos (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001). As autoras referem ainda que estes alunos pertencem a famílias que são caracterizadas como tendo pouco afeto e onde existe uma maior distância emocional entre os membros da família. A prevenção é ainda a melhor forma de evitar situações de bullying, resolvendo diretamente com os alunos em forma de diálogo, mas existindo a permanência desta agressão atitudes devem ser tomadas de acordo com a gravidade que cada situação exige.

#### **2.4.2. Características das vítimas de bullying**

Para Boulton e Smith (1994), as vítimas são crianças/adolescentes que sofrem agressões físicas, verbais e/ou psicológicas sem qualquer motivo subjacente. As vítimas na sua grande maioria são emocionalmente e fisicamente incapacitadas para reagir aos ataques dos quais são alvos, geralmente são pessoas retraídas e com uma vida social limitada devido a sua dificuldade em fazer amigos e conhecer pessoas. Nas relações familiares a vítima é retraída e normalmente não procura qualquer tipo de ajuda (Ballone e Moura 2005).

Como esta questão está sendo direcionada à escola iremos apresentar os efeitos nas vítimas desse tipo de violência em contexto escolar. Identificar situações de bullying muitas vezes é difícil pois geralmente a vítima silencia a sua dor quer seja por medo de sofrer represálias ou quer por vergonha de encontrar-se em tal situação.

As consequências desta violência afetam em especial a vítima que pode continuar a sofrer os seus efeitos negativos fora da escola trazendo prejuízos nas relações de trabalho e nas relações sociais acarretando danos à saúde mental e física. As características individuais das vítimas, o seu relacionamento consigo mesmo e o apoio familiar definem o modo como elas lidam com esta situação. Mas quando a superação não acontece os traumas são inevitáveis prejudicando os comportamentos futuros gerando sentimentos negativos, baixa auto-estima, dificuldades de aprendizagem, queda no rendimento escolar, etc... Fante (2005,p.79) afirma que “a vítima pode transforma-se em um adulto com dificuldades de relacionamento e outros graves problemas”

As consequências mais severas para a vítima de bullying é o suicídio, sendo resultado de vitimização constante a que se é sujeito. Pereira (2002, p.25) apresenta em suma algumas das consequências do bullying para as vítimas:

- vidas infelizes, destuídas, sempre sob a sombra do medo;
- perda da autoconfiança e confiança nos outros, falta de auto-estima e autoconceito negativo e depreciativo;
- falta de concentração
- morte ( suicídio ou vítima de homicídio)
- dificuldades de ajustamento na adolescência e vida adulta, nomeadamente problemas nas relações íntimas.

Os efeitos do bullying para as vítimas podem ser divididos em efeitos imediatos e efeitos de longo prazo. O efeito imediato mais visível é a baixa auto-estima do aluno vitimizado, pois eles vivenciam pouca aceitação por parte do grupo em que se encontra. Sobre efeitos ao longo prazo Olweus (1993) diz que “a frequência de ser vítima decresce com a idade” parecendo normalizar quando se é um jovem adulto. Contudo, existe uma relação entre a depressão na vida adulta com o fato de ter sido vítima durante o período escolar.

#### **2.4.3. O papel da escola e da família frente ao Bullying.**

A escola é vista como uma instituição de ensino e deve estar comprometida com a aprendizagem e o bem estar da criança. No entanto, esse ambiente que deveria ser agradável e sadio tem sido um lugar de atitudes frequentes, que envolvem atos de violência entre os alunos, ficando evidente, dessa forma, a conduta bullying. O fenômeno bullying não tem um alvo específico, independentemente de classe social ou econômica, pode ocorrer em diversos ambientes, desde que exista relação entre os sujeitos, como, nas escolas, nos locais de trabalho, nas famílias, etc... Em relação a questão do bullying na escola, não pode ser pensada isoladamente, principalmente por que envolve duas instituições importantes na sociedade, que são: a família e a escola. Para Chalita (2004, p. 17) em relação a família afirma que para “a educação informal nenhuma célula social melhor do que a família. É nela que se forma o caráter. A família tem a responsabilidade de formar o caráter, de educar para os desafios da vida, de perpetuar valores éticos e morais”.

O papel da escola, da família e da comunidade, onde se inserem crianças e adolescentes, tem papel fundamental na contribuição da descoberta do sujeito, isso também se faz necessário para que se possa conhecer quem está ao seu lado, dessa forma compreendendo e respeitando as diferenças, atitudes e reações do outro (Fante e Pedra, 2008). Se os pais permitem ou reforçam abertamente a agressão, é possível que as crianças se comportem agressivamente em casa e, por generalização, em outros lugares em que sintam ser a agressão permitida, esperada ou encorajada. A presença de um adulto permissivo favorece a expressão do comportamento agressivo.

Para Mizell (2003) desde que a família é considerada o primeiro agente de socialização, muitos especialistas têm apontado os estilos parentais junto com a

violência e discórdia entre os pais como as principais causas de problemas de comportamento em crianças. Pereira (2009, p. 53) considera que a família ideal seria “aquela que predominasse o amor, o carinho, a afeição e o respeito. Mas nem sempre isso acontece. Nesses casos, muitas crianças e jovens se desvirtuam e passam a reproduzir o que aprendem com seus familiares”.

De acordo com a aprendizagem do paradigma social, as crianças aprendem e adquirem comportamentos através da observação e imitação. Para o psicólogo José Augusto Pedra em uma entrevista sobre bullying dada à revista eletrônica Saúde Abril (2008, p.02), gestos, tons de voz, toques e expressões faciais marcam as crianças muito mais do que discursos, especialmente até os 7 anos de idade. As crianças incorporam comportamentos e acabam reproduzindo-os quando estão em um ambiente sem hierarquia, seja como vítimas, seja como agressoras.

Para Fante e Pedra (2008, p. 52), o bullying sempre existiu no ambiente escolar, e é tão antigo quanto ao nascimento da escola, porém “infelizmente, muitas escolas não admitem a existência do fenômeno”. As consequências do bullying em contexto escolar afetam todos os envolvidos. As crianças que sofrem bullying poderão crescer com sentimentos negativos, especialmente com baixa-autoestima, tornando-se adultos com sérios problemas de relacionamentos (Ballone, 2005).

De acordo com Fante (2002) muitas vítimas passam a ter baixo desempenho escolar, apresentam queda no rendimento, déficit de concentração, prejuízos no processo de aprendizagem, resistência ou recusa a ir para a escola, trocam de colégios com frequência ou abandonam os estudos. Porém Pereira (2009) destaca que o papel da escola na atualidade sofreu mudanças drásticas, e vão além da função de formação acadêmica, agregando também funções como a socialização, formação de caráter e cidadania. Em referência ao bullying Fante e Pedra (2008, p. 53) considera que este “acontece em todas as escolas, independentemente da sua localização, turno ou poder aquisitivo da comunidade escolar”.

O bullying no ambiente escolar pode ocorrer em vários locais, pátios, nos horários de intervalos, banheiros, bibliotecas, corredores, quadras esportivas, salas de tecnologia, laboratórios, imediações da escola e na sala de aula, pesquisas apontam que no Brasil o bullying acontece principalmente em sala de aula (Fante e Pedra, 2008).

A sala de aula é determinante na elaboração de um sistema de regras de grupo, segundo o qual há aquele que é intimidado e aquele que deve intimidar aquele que é testemunha participante (via de regra a favor do intimidador) e aquele não-participante

(indiferente ou às vezes a favor da vítima, mas amedrontado pela situação) Constantini (2004 apud Detoni, 2008).

Portanto a função da escola diante do bullying é reconhecer a existência da problemática e traçar estratégias para eliminá-la, Rolim (2008) destaca também que além das responsabilidades definidas no âmbito das escolas, a preocupação em prevenção ao bullying e das formas de violência em geral devem e podem ser pensadas desde os primeiros anos de vida do indivíduo, dessa forma a família seria a primeira a se preocupar em transmitir uma cultura de paz, porém a escola, a sociedade e o Estado não estão eximidos dessa responsabilidade.

#### **2.4.4. Ciberbullying**

O ciberbullying é a manifestação mais recente do bullying provavelmente, pela crescente interação dos adolescentes com os meios eletrônicos, pela possibilidade de anonimato, por ser uma forma de provocação à distância, o que preocupa pela amplitude da disseminação das difamações (Silva, 2010). Por isto, fez-se necessário abrir uma breve discussão sobre a questão do cyberbullying por se tratar de um tipo de bullying que sem dúvida é um dos mais preocupantes já que muitas vezes o agressor têm como se esconder por trás do anonimato podendo em muitos casos não ter nenhum tipo de punição para sua atitude. Para alguns autores essa forma de manifestação de violência contra a dignidade do outro pode ser ainda mais devastadora do que aquela própria da convivência ou do relacionamento direto entre agressor e vítima.

De acordo com Silva (2010, p. 08), o ciberbullying extrapola, em muito, os muros das escolas e expõe a vítima ao escárnio público. Os praticantes desse modo de perversidade também se valem do anonimato e, sem nenhum constrangimento, atingem a vítima da forma mais vil possível. Com o aumento das tecnologias e maior acesso as redes sociais o cyberbullying vem se tornando alvo de preocupação pois trata-se de um abuso realizado através da Internet, hoje utilizada por grande parte da população. De uma maneira mais frequente e intensa, as pessoas fazem uso de computadores e celulares em seu cotidiano, criando, inclusive, uma relação de dependência. Nesse ponto, é necessário que os jovens se conscientizem de seus atos, a fim de que saibam utilizar adequadamente tais ferramentas. É importante ressaltar que na maioria das situações, os pais das vítimas somente percebem que seus filhos estão sofrendo algum



tipo de agressão decorrente do cyberbullying, quando estas agressões atingem um nível de instabilidade emocional tão intenso, que somente com auxílio médico conseguem retomar normalmente suas atividades.

A melhor forma de evitar a ocorrência do Cyberbullying, dar-se através da adoção de medidas preventivas, que deve começar desde a orientação familiar, se estendendo até o ambiente escolar. Por outro lado, é preciso que os pais observem o comportamento de seus filhos e amigos, se atentando para eventuais desvios de comportamento. Assim, cumpre aos pais, bem como aos educadores escolares, a função de orientar os jovens quanto ao uso responsável e comedido dos recursos tecnológicos, alertando constantemente sobre os perigos provenientes do uso impróprio destas ferramentas tecnológicas.

#### **2.4.5. Prevenção e combate ao bullying**

A falta de informação sobre o bullying e a dificuldade no desenvolvimento de ações eficazes - devido à sua complexidade e identificação - tem contribuído para a disseminação em larga escala, uma vez que 80% das vítimas tendem a reproduzir a vitimização nos mais diversos contextos, o que agrava ainda mais o problema (Fante, 2005). Apesar de a maioria dos comportamentos de bullying ocorrerem na escola, a sua prevenção deverá centrar-se em toda a comunidade. Todas as pessoas têm um papel importante a desempenhar. Para evitar o bullying, as escolas devem investir em prevenção e estimular a discussão aberta com todos os envolvidos dentro do contexto escolar, incluindo pais e alunos. A autora Cléo Fante (2008) lista alguns conselhos para os professores, que têm um papel importante na prevenção, são eles :

- Observar com atenção o comportamento dos alunos, dentro e fora de sala de aula, e perceber se há quedas bruscas individuais no rendimento escolar;
- Incentivar a solidariedade, a generosidade e o respeito às diferenças através de conversas, trabalhos didáticos e até de campanhas de incentivo à paz e à tolerância;
- Desenvolver dentro de sala de aula um ambiente favorável à comunicação entre alunos;

- Procurar imediatamente a direção da escola quando um estudante reclamar ou denunciar uma atitude suspeita de bullying.

Muitas vezes, a instituição trata de forma inadequada os casos relatados. A responsabilidade é, sim, da escola, mas a solução deve ser em conjunto com os pais dos alunos envolvidos. Os pais devem estar alerta para o problema, seja o filho a vítima ou o agressor, pois ambos precisam de ajuda e apoio psicológico. Fante & Pedra (2008) sugerem dicas que ajudam a família a identificar e combater a este tipo de agressão. São elas:

- Mostrar-se sempre aberto a ouvir e a conversar com seus filhos;
- Ficar atento às bruscas mudanças de comportamento;
- Comentar o que é o bullying e os orientar deixando claro que esse tipo de situação não é normal.
- Ensinar como identificar os casos de bullying e que devem procurar sua ajuda e dos professores nesse tipo de situação, e se necessário, entrar imediatamente em contato com a direção da escola e procurar profissionais ou instituições especializadas.

Os autores ainda afirmam que é importante que a criança ou o jovem se sintam confiantes e seguros de que podem trazer esse tipo de denúncia para o ambiente familiar e que não serão pressionados, julgados ou criticados. É urgente o desenvolvimento de programas antibullying, que envolva toda a comunidade escolar, em parceria com as diversas instituições e membros da sociedade. A prevenção começa pelo conhecimento, portanto, é imprescindível que as escolas conscientizem seus alunos sobre a gravidade desse tipo de comportamento, que são passíveis de punição em Lei (Fante & Pedra, 2008).

Por outro lado, é fundamental que cada pessoa compreenda que tem a sua quota de responsabilidade devendo, pois, participar ativamente, intervindo direta ou indiretamente diante das situações de qualquer que seja a violência. Novamente friso a respeito da necessidade em apostar na formação dos professores, no âmbito da formação inicial, especializada e contínua em competências que lhes permitam lidar com este tipo de problemas relativos à agressividade e violência.

Neste capítulo foi realizada a revisão bibliográfica. No próximo capítulo descreve-se a metodologia utilizada, faz-se a caracterização dos sujeitos da amostra, descrevem-se os instrumentos e o procedimento utilizado e definem-se as variáveis dependentes e as independentes.

### CAPÍTULO III – Metodologia

---

A escolha dos procedimentos metodológicos é de primordial importância no desenvolvimento de qualquer investigação. De acordo com Esteves (2002, p. 206), “os procedimentos de e para com o objeto ou objetos de estudo, constituem-se no traço essencial, definidor do perfil epistemológico de uma pesquisa”. A investigação científica depende de um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” (Gil, 1999, p.26) para que seus objetivos sejam atingidos. Ainda segundo Gil (1999, p.42), “o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Apresenta-se neste capítulo a fundamentação metodológica da investigação efetuada, bem como a caracterização da amostra, a descrição dos instrumentos, dos procedimentos utilizados e por fim a indicação das variáveis de estudo. Destaca-se que existem regras a serem seguidas frente a uma investigação e que devem ser cumpridas de acordo com o tipo de investigação que se aplica. A própria escolha da metodologia faz parte desta regra sendo esta de fundamental importância no processo da investigação, onde permite ao investigador encontrar respostas para as suas questões de estudo. Com vista a validade da pesquisa procurou-se uma ligação entre as questões de estudo e as opções metodológicas. De acordo com Tuckman (2005), a investigação é um processo organizado. É o que permite ao investigador encontrar respostas para as questões do estudo. Segundo Bertrand e Valois (1994) a investigação educacional pode ser constituída por dois paradigmas: o positivista (quantitativo, empírico-analítico, racionalista) e o naturalista (qualitativo, interpretativo, fenomenológico e etnográfico).

Levando em conta o objetivo principal desta investigação, optou-se por uma metodologia de natureza quantitativa que possibilitasse a clarificação das representações que os alunos do 8º e 10º ano têm acerca da indisciplina na escola, optando-se por uma técnica de recolha de dados que abrangesse um grupo importante da população que foi o inquérito por questionário. Segundo Stake (1994), a escolha do método deverá depender dos objetivos que se pretendem atingir com a investigação desenvolvida. A escolha deste método levou em consideração diversos fatores, além dos objetivos propostos, também foi pensada nas limitações em que se encontraria, como tempo, recursos, e viabilidade. O presente estudo teve por base uma metodologia quantitativa, a qual pode

ser entendida como uma via muito “importante para dimensionar os problemas com os quais trabalhamos, para nos fazer grandes retratos da realidade” (Martinelli, 1990, p.20).

De acordo com os objetivos traçados, a utilização do inquérito por questionário parece ser a mais compatível com o que se almeja com esta investigação. O inquérito por questionário é um instrumento definido como “uma técnica de investigação composta por um numero mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (Gil, 1999, p.128). Gil ainda afirma que o questionário apresenta muitas vantagens, possibilitando atingir um grande número de pessoas e garantindo o anonimato.

De acordo com Quivy e Compenhoudt (1995), “o inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional...” (p. 94). Neste caso, o inquérito por questionário foi aplicado a um grupo de alunos, com perguntas relativas aos seus comportamentos na escola, assim como os comportamentos de seus colegas desta mesma escola. Apesar das grandes vantagens em se aplicar o questionário, este método de recolha de dados também apresenta algumas desvantagens, Segundo Gil (2008), o questionário enquanto técnica de pesquisa também apresenta limitações, tais como: “exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente a pergunta, não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolva-o devidamente preenchido...” (p.141).

Destaca-se também o fato de não oferecer garantias de que os inquiridos o respondam de acordo com as instruções ou que o entregue indevidamente preenchido, podendo implicar em uma significativa diminuição da amostra, fato este que foi constatado nesta pesquisa onde alguns alunos devolveram-no incompleto. E apesar desta limitação ter sido levada em conta antes da aplicação dos mesmos, o número da amostra ficou bastante reduzida devido à falta de devolução e questões respondidas de maneira inadequada

### **3.1. Amostra**

De forma a tornar a amostra o mais representativa possível da população visada e visando permitir uma generalização dos resultados, tentou-se obter uma amostra heterogênea onde fosse viabilizada a análise estatística dos dados recolhidos. A amostra

deste estudo abrangeu um total de 140 alunos que frequentam o 8º ano e o 10º ano, de ambos os gêneros, da uma escola Secundária do Distrito Federal, Brasília, mas devido a erros observados nos questionários respondidos onde prejudicariam os resultados desta pesquisa, somente 113 amostras foram analisadas.

O processo de seleção seguiu rigorosamente os cuidados metodológicos como forma de permitir a generalização dos resultados da população retirada. A escolha de 8º e 10º anos de escolaridade deve-se ao fato de se pretender conhecer as representações que alunos de anos de escolaridade diferente têm acerca da indisciplina na escola. Dos 113 alunos que fizeram parte do estudo, 66 alunos correspondem ao 8º ano e 47 pertencem ao 10º ano. Em relação à variável idade dos alunos, verifica-se que esta varia dos 12 anos aos 17 anos (Tabela 1). A faixa etária predominante neste estudo é a de alunos com 13 anos. Como se pode verificar, optou-se pela representação dos dados que caracterizam a amostra sob a forma de Tabelas e/ou gráficos. Faz-se necessário apontar que, em alguns casos, devido a falta de resposta dos sujeitos em algum determinado item, foi considerado dentro deste gráfico como sem resposta. A figura 2 apresenta esses dados.

Tabela 1- Distribuição da amostra em função da variável idade.

Idade	Frequência	Porcentagem
12	10	8,8
13	58	51,3
14	33	29,2
15	6	5,3
16	3	2,7
17	2	1,8
Total	112	99,1
Sem resposta	1	0,9
Total	113	100,0

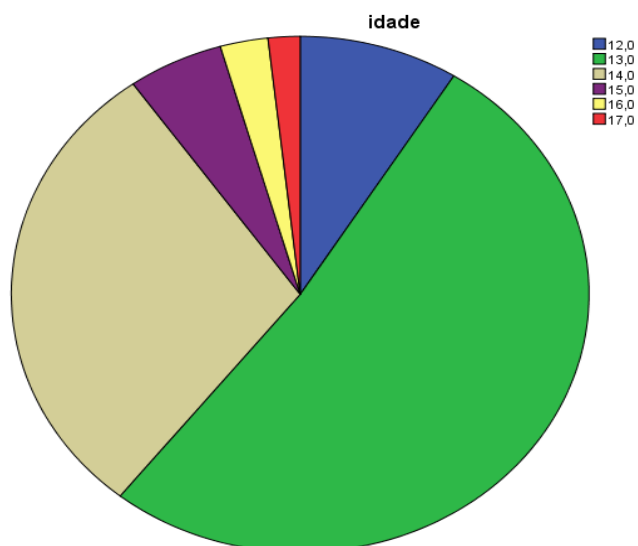


Figura 2 - Distribuição da amostra em função da variável idade.

Dos 113 alunos que fizeram parte deste estudo 68 (60,2%) pertencem ao gênero feminino, 44 (39,3%) ao gênero masculino, e sem resposta 1 (0,9%) (Tabela 2).

Tabela 2 – Distribuição da amostra em função da variável gênero

Gênero	Frequência	Percentagem
Feminino	68	60,2
Masculino	44	39,3
Total	112	99,1
Sem resposta	1	0,9
Total	113	100,0

De acordo com os dados apresentados na Tabela 3 a maioria dos alunos inquiridos (82,3%) não apresenta nenhuma reprovação. Verifica-se que a percentagem de alunos que só tiveram uma reprovação (8,0%) é superior à dos alunos que tiveram duas reprovações (5,3%), e com três reprovações (0,9%). Acrescenta-se ainda que 3,5% dos alunos inquiridos deixaram esta questão sem resposta.

Tabela 3- Distribuição da amostra em função da variável número de reprovação

Número de Reprovações	Frequência	Percentagem
0	93	82,3
1	9	8,0
2	6	5,3
3	1	,9
Total	109	96,5
Sem resposta	4	3,5
Total	113	100,0

Observa-se em relação à variável habilitações escolares do pai (ver Tabela 4), da amostra estudada, que a maioria dos alunos inquiridos não respondeu a esta questão (48,7%). Verifica-se ainda que, a maioria dos pais tem um nível de escolaridade elevado, onde 20,4% possuem o nível superior de educação, no que se refere ao nível universitário. Observa-se também que 19,5% dos pais possuem o nível médio completo e que uma minoria tem entre o 5º e o 9º ano (9,8%).

Tabela 4 - Distribuição da amostra em função da variável habilitações escolares do pai

Habilitações escolares do pai	Frequência	Percentagem
5º ano	2	1,8
6º ano	2	1,8
7º ano	1	,9
8º ano	4	3,5
9º ano	2	1,8
2º Completo	22	19,5
Universitário	23	20,4
Mestrado	2	1,8
Total	58	51,3
Sem resposta	55	48,7
Total	113	100



A figura 3 diz respeito às habilitações escolares da mãe. É possível observar que uma minoria tem habilitações escolares entre o 5º e o 10º ano assim como uma pequena minoria tem Mestrado.

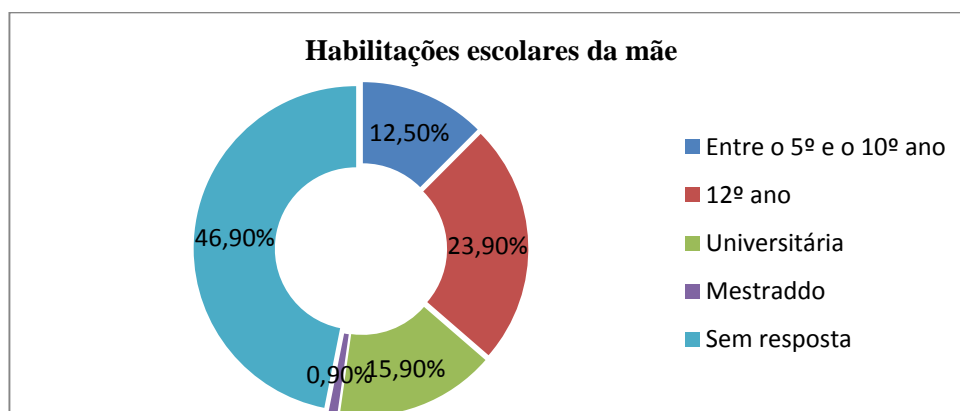


Figura 3 – Distribuição da amostra em função da variável habilitações escolares da mãe.

Como pode ser observado, no que diz respeito a variável habilitações escolares da mãe, nota-se que a maioria (23,9%) tem o 12º ano, e com uma formação superior, (Universitária e Mestrado) a percentagem também é significativa (16,8%). Constata-se ainda, que 46,9% dos alunos inquiridos não responderam a este item (Tabela 5).

Tabela 5 - Distribuição da amostra em função da variável habilitações escolares da mãe.

Habilitações escolares da mãe	Frequência	Percentagem
5º ano	5	4,4
7º ano	2	1,8
8º ano	3	2,7
9º ano	3	2,7
10º ano	1	0,9
12º ano	27	23,9
Universitária	18	15,9
Mestrado	1	0,9
Total	60	53,1
Sem resposta	53	46,9
Total	113	100,0

É importante destacarmos que além dos elementos aqui representados caracterizando a amostra, outras especificações serão apresentadas no próximo capítulo.

### 3.2. Instrumentos

Após terem sido formuladas as questões de estudo, foi realizada uma breve pesquisa no sentido de escolher os instrumentos que parecessem mais pertinentes para a realização desta investigação e a aplicação do questionário pareceu ser a melhor escolha visto o que se procurava investigar e levando em consideração os recursos totais.

O questionário que foi aplicado está dividido em cinco partes, onde na primeira parte refere-se à caracterização da amostra e a sua situação escolar através das seguintes variáveis: ano de escolaridade; idade; sexo; as notas das disciplinas de Matemática e Português obtidas no último período; número de reprovações; preferência por cursos de ciências ou letras; habilitações escolares dos pais e números de alunos da turma.

Na segunda parte foi utilizado o questionário “Escala de Disrupção Escolar Professada Pelos Alunos” (EDEP), esta escala avalia a disrupção escolar em relação ao comportamento dos alunos. Nesta parte é formada por dezesseis itens onde os alunos respondem de acordo com o grau de concordância (1) *Completamente em desacordo*; (2) *Bastante em desacordo*; (3) *Mais em desacordo que de acordo*; (4) *Mais de acordo que em desacordo*; (5) *Bastante de acordo*; (6) *Completamente de acordo*.

A terceira e a quarta parte é formada pelo questionário da “*Peer Victimization Scale*” (PVS), utilizada para avaliar a vitimização entre alunos na escola (Mynard & Joseph, 2000). Esta escala foi adaptada para Portugal por Veiga (2008) e trata-se de um questionário com respostas de auto relato, numa escala tipo Likert onde constam dezesseis questões com três opções de resposta (0 = *nunca*, 1 = *uma vez*, 2 = *duas ou mais vezes*) e é apresentada em duas versões onde na primeira versão contém itens onde questiona os possíveis maus tratos que o aluno tenha feito à um de seus colegas, e na segunda está relacionada com possíveis maus tratos que o inquirido tenha sofrido pelos seus colegas da escola.

A quinta e a última parte corresponde ao questionário GLOB onde apresentam-se um conjunto de perguntas relacionadas às questões de carácter geral, relação com os pais, a forma como o aluno e os seus respectivos professores os veem, questões que abordam a frequência com a qual assistem a televisão e se ao assistirem costumam ver programas com conteúdo violento, nesta parte também apresenta a questão do relacionamento parental, se são casados ou não, e também aborda a questão económica, se os pais dos alunos trabalham ou não.

É importante mencionar que todos os alunos foram esclarecidos a respeito da aplicação do questionário dando a eles a liberdade de participarem, garantindo o direito à privacidade e ao anonimato de acordo com questões éticas.

### **3.3. Procedimento**

O referido Inquérito foi apresentado à diretoria de algumas escolas no Brasil onde não foi permitida a sua aplicação nestes estabelecimentos, somente após a sexta tentativa é que a Diretora de uma escola permitiu a sua aplicação, desde que o nome da escola permanecesse anônimo, mesmo após esclarecer que este questionário não iria avaliar a instituição ou ser utilizada com outra finalidade que não fosse o levantamento da indisciplina e da violência escolar em alunos de 8º e 10º ano.

Devido os alunos estarem em época de jogos escolares a maioria deles não encontravam-se em sala de aula e isso prejudicaria a quantidade de questionários a serem aplicados, após o retorno normal das aulas só então pode ser aplicado os questionários lembrando que alguns não foram devolvidos e muitos descartados restando uma amostra não tão grande.

Em seguida foi feita uma reunião com os professores para explicar-lhes a finalidade desta investigação e para saber da disponibilidade de cada um em sua sala de aula para a aplicação dos questionários, os mesmos levaram dois dias para serem aplicados devido a incompatibilidade de horários, em um dia foi aplicado os questionários para alunos do 8º ano e no outro dia para alunos do 10º ano.

No primeiro dia o questionário foi administrado em duas turmas de 8º ano uma pela manhã e a outra pela tarde, os procedimentos foram os mesmos para as duas turmas. Foi separada uma aula inteira de dois horários cerca de uma hora e quarenta minutos, os professores explicaram que as respostas eram anônimas e que poderiam responder tranquilamente sem se preocupar em pensar o que o outro iria achar das respostas, ou sem se preocupar que suas respostas pudessem trazer algum tipo de penalidade para eles.

Pedi-se também antes de ser aplicado o inquérito a turma que três alunos os respondessem para garantir que não haveria dificuldade, e também para garantir que

estes eram aplicáveis e respondiam o objetivo da investigação, este procedimento também foi repetido nas turmas do 10º ano. Após a conclusão deste estudo piloto passou-se a aplicação do questionário para o resto da turma.

No segundo dia foi aplicado os questionários com duas turmas do 10º ano, uma pela manhã e outra pela tarde, na turma de manhã houve quatro alunos que se recusaram a fazer, mas permaneceram na sala durante a aplicação, os mesmos entregaram os questionários em branco. É importante mencionar que tanto nas turmas de 8º ano como nas turmas de 10º ano a maioria dos alunos terminou de preencher todo o questionário em uma média de tempo entre 40 a 50 minutos. Foram elaborados 230 questionários, mas devido o número limitado de alunos nesta escola foram aplicados somente 140 questionários, entretanto foram considerados 113 para esta investigação. Em seguida os dados foram repassados para o programa Microsoft Office Excel 2010 e em seguida foram codificados e analisados com o programa informático de análise de dados “Statiscal Package for Social Sciences” (SPSS).

### **3.4. Variáveis de estudo**

Levando em consideração o Problema de Investigação deste estudo (Quais as representações que os alunos do 8º e 10º anos de escolaridade têm acerca da indisciplina, da agressão e da vitimização e como se diferenciam em função do ano de escolaridade e do sexo?), foram consideradas, por questões de análises estatísticas, variáveis dependentes e variáveis independentes. Assim, considerou-se a disrupção, a agressão, a vitimização como variáveis dependentes. Por outro lado o ano de escolaridade (8º versus 10º anos) e gênero (masculino versus feminino) foram consideradas como variáveis independentes.

Neste capítulo foi apresentada a metodologia utilizada na investigação, foi descrita a amostra, os instrumentos e os procedimentos utilizados. Após a indicação das variáveis, apresentam-se no próximo capítulo os resultados obtidos.

## **CAPÍTULO IV - Apresentação dos resultados**

---

Neste capítulo, procedeu-se à análise dos resultados de acordo com as questões do estudo devidamente apresentadas no Capítulo I. Apresentam-se os resultados na disrupção escolar, agressão e vitimização na escola obtidos a partir dos instrumentos de recolha de dados, “tendo como propósito fundamental a análise estatística dos dados organizados de forma que permitam dar respostas ao problema levantado” (Veiga 2012, p. 135). A análise dos resultados é apresentada em função da distribuição dos alunos, do ano de escolaridade e em função do sexo pelos itens da disrupção, agressão e vitimização escolar.

### **4.1. Resultados acerca da distribuição dos alunos pelos itens da disrupção escolar**

Para responder à questão de estudo número um (Q1: Como se distribuem os alunos pelos comportamentos de indisciplina na escola pelos itens da escala de disrupção escolar?) procedeu-se análise das respostas dos alunos do 8º e 10º anos de escolaridade nos itens da Escala de Disrupção Professada pelos alunos (EDEP) em termos de discordância versus concordância nos resultados dos dezesseis itens de respostas com base em seis categorias de respostas: Totalmente em desacordo (1), Bastante em desacordo (2), Mais em desacordo que de acordo (3), Mais de acordo que em desacordo (4), Bastante de acordo (5) e Totalmente em acordo (6). Entretanto, na apresentação dos resultados a graduação das respostas foi feita numa escala de dois grupos: D (Discordo) e C (Concordo), conforme mostra a Tabela 6.

Conforme esta Tabela constatou-se que todos os itens apresentam a percentagem de discordância superior à percentagem de concordância, com exceção dos itens: 03 ("Sou obediente aos professores") e 12 ("Sou pontual a chegar às aulas") que indicam itens inversos. Verifica-se ainda que os itens que apresentam maior número de percentagem de concordo foram: 04 ("Falo sem autorização, perturbando as aulas") com 44,2%, 09 ("Esqueço-me de trazer materiais para as aulas") com 53,1% e 14 ("Estou distraído nas aulas") com 53,1%.

Tabela 6 - Distribuição dos alunos pelos itens da Escala de EDEP, em termos de discordância (D) versus concordância (C) com o conteúdo dos itens.

Nº	Itens	D (%)	C (%)
01.	Destruo ou estrago intencionalmente o material da escola.	93,8	6,2
02.	Agrido fisicamente os meus colegas.	86,7	13,3
03.	Sou obediente aos professores.	9,7	90,3
04.	Falo sem autorização, perturbando as aulas.	55,8	44,2
05.	Agrido fisicamente os professores.	96,5	3,5
06.	Digo palavrões nas aulas.	62,8	37,2
07.	Venho bêbado(a) ou drogado (a) para a escola.	99,1	0,9
08.	Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula.	69,0	31,0
09.	Esqueço-me de trazer materiais para as aulas.	46,9	53,1
10.	Roubo coisas na escola.	96,5	3,5
11.	Agrido verbalmente os professores.	84,1	15,9
12.	Sou pontual a chegar às aulas.	18,6	81,4
13.	Falto às aulas por desinteresse.	83,2	15,9
14.	Estou distraído(a) nas aulas.	46,9	53,1
15.	Agrido verbalmente os meus colegas.	67,3	32,7
16.	Ameaço as pessoas na escola.	90,3	9,7

#### 4.2. Resultados acerca da distribuição dos alunos pelos itens de agressão praticada pelo aluno, em termos de ocorrência

Para responder a questão de estudo número dois (Q2: Como se distribuem os alunos pelos itens de agressão na escola em termos de ocorrência?), procedeu-se análise das respostas dos alunos do 8º e 10º anos de escolaridade nos itens da Escala *Peer Victimization Scale* (PVS), em termos de ocorrência relativo a possíveis atitudes de agressão e/ou maus-tratos que o aluno tenha feito a algum dos seus colegas durante o ano letivo. Como ilustra a Tabela 7 a maioria dos itens relativos ao comportamento de agressão na escola apresenta uma taxa superior na coluna nunca (0), o que significa que a maioria dos alunos inquiridos declararam que nunca tiveram um comportamento agressivo com colegas. Portanto, dos dezesseis itens, apenas três apresentam uma percentagem acima dos 50% nas colunas uma vez (1) ou duas ou mais vezes (2),

correspondente a alunos que declararam ter praticado comportamentos de agressão com colegas uma vez ou mais de que uma vez. Esses itens foram: 03 (“Chamei nomes a alguém”) com 69%, 10 (“Recusei falar com alguém”) com 75,2% e o item 15 (“Insultei alguém com palavrões”) com 60,1%.

Tabela 7 - Distribuição dos alunos pelos itens de agressão "comportamento do agressor" na escola, em termos da ocorrência: nunca (0); uma vez (1); duas ou mais vezes (2).

Nº	Itens	0 (%)	1 (%)	2 (%)
01.	Dei um murro a algum colega	58,4	23,0	18,6
02.	Tentei meter alguém em sarilhos com os outros colegas	77,0	9,7	13,3
03.	Chamei nomes à alguém	31,0	26,5	42,5
04.	Levei as coisas de alguém sem autorização	85,0	10,6	4,4
05.	Dei pontapés a algum colega	59,3	21,2	19,5
06.	Tentei colocar os amigos de algum colega meu contra ele	79,6	12,4	8,0
07.	Gozei com um colega por causa da sua aparência	50,4	23,9	25,7
08.	Tentei estragar algumas das coisas dos meus colegas	84,1	14,2	1,8
09.	Feri alguém fisicamente	64,6	21,2	14,2
10.	Recusei falar com alguém	24,8	32,7	42,5
11.	Fiz pouco de alguém sem razão	67,3	20,4	12,4
12.	Roubei alguma coisa	95,6	1,8	2,7
13.	Espanquei alguém	89,4	7,1	3,5
14.	Fiz com que as outras pessoas deixassem de falar com colega	81,4	14,2	4,4
15.	Insultei alguém com palavrões	39,8	26,5	33,6
16.	Estraguei as coisas de alguém de propósito	75,2	19,5	5,3

#### **4.3. Resultados acerca da distribuição dos alunos pelos itens da vitimização na escola**

Para responder a questão de estudo número três (Q3: Como se distribuem os alunos pelos itens de vitimização na escola em termos de ocorrência?), procedeu-se análise das respostas dos alunos do 8º e 10º anos de escolaridade nos itens da Escala *Peer Victimization Scale* (PVS), em termos de ocorrência relativos a possíveis maus-tratos que tenham sido vítimas dos colegas da escola, durante o ano letivo, apresentados na Tabela 8. Pode-se verificar que dos dezesseis itens treze apresentam uma percentagem acima dos 50% na coluna nunca (0), correspondente a alunos que declararam que nunca foram alvo de qualquer tipo de vitimização e apenas em três itens apresentam uma percentagem acima dos 50% nas colunas uma vez (1) ou duas ou mais vezes (2), correspondente a alunos que declararam ter sido vítima uma vez ou mais de que uma vez. Os itens que apresentaram maior percentagem na coluna (nunca) foram: 01 (“Deram-me um murro”) com 69,9%, 02 (“Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos”) com também 69,9%, 05 (“Deram-me pontapés”), com 76,1%, 09 (“Feriram-me fisicamente”) com 73,5%, 11 (“Fizeram pouco de mim sem razão”) com 70,8%, 13 (“Espancaram-me”) com 96,5%.

Constata-se a existência de uma percentagem considerável de alunos que nunca foram alvo de situação de vitimização, principalmente a de vitimização direta ou física. Os itens que apresentaram percentagens mais elevadas nas colunas uma vez (1) ou duas ou mais vezes (2) foram: 03 (“Chamaram-me nomes”) com 74,4%, 04 (“Levaram as minhas coisas sem autorização”) com 57,5%, 15 (“Insultaram-me com palavrões”) com 58,4%. Portanto, constata-se também a existência de uma percentagem razoável de alunos que declararam ter sido vítimas uma vez ou mais de que uma vez, com maior incidência em relação à vitimização verbal.



Tabela 8 - Distribuição dos alunos pelos itens da vitimização na escola, em termos de ocorrência : nunca (0); uma vez (1); duas ou mais vezes (2).

Nº	Itens	0 (%)	1 (%)	2 (%)
01.	Deram-me um murro	69,9	20,4	9,7
02.	Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos	69,9	20,4	9,7
03.	Chamaram-me nomes	25,7	38,1	36,6
04.	Levaram as minhas coisas sem autorização	42,5	27,4	30,1
05.	Deram-me pontapés	76,1	13,3	10,6
06.	Tentaram pôr os meus amigos contra mim	53,1	24,8	22,1
07.	Gozaram comigo por causa da minha aparência	61,9	23,0	15,0
08.	Tentaram estragar algumas das minhas coisas	55,8	29,2	15,0
09.	Feriram-me fisicamente	73,5	19,5	7,0
10.	Recusaram-se a falar comigo	56,6	25,7	17,7
11.	Fizeram pouco de mim sem razão	70,8	18,6	10,6
12.	Roubaram-me alguma coisa	55,8	19,5	24,8
13.	Espancaram-me	96,5	2,7	0,9
14.	Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar	70,8	20,4	8,8
15.	Insultaram-me com palavrões	41,6	21,2	37,2
16.	Estragaram as minhas coisas de propósito	65,5	18,6	15,9

#### 4.4. Resultados diferenciais nos itens de disrupção, agressão e vitimização.

Na análise dos resultados diferenciais foi utilizado o teste estatístico t de student, de acordo com a metodologia de investigação (Greene & D'Oliveira 1991; Pereira, 2006; Kinnear & Gray, 2009). Apresenta-se a seguir os resultados diferenciais nos itens de disrupção, agressão e vitimização em função do ano de escolaridade e em função do sexo dos alunos.

##### 4.4.1. Em função do ano de escolaridade

Em relação à questão de estudo número quatro (Q4: Será que existem diferenças estatísticas significativas nos itens de disrupção escolar entre alunos do 8º e do 10º anos de escolaridade?), procedeu-se a análise dos resultados na disrupção escolar em função do ano de escolaridade (8º versus 10º anos de escolaridade). Os resultados apresentados na Tabela 9 revelam que não se encontram diferenças estatisticamente significativas, a não ser no item 01 (Destruo ou estrago intencionalmente o material da escola).

Tabela 9 - Diferenças nos itens da escala EDEP em função do ano de escolaridade (8º ano versus 10º ano).

Itens	Ano	N	Média	DP	T	Sig
01. Destruo ou estrago intencionalmente o material da escola	8	66	1,424	0,703	2,196	*
	10	46	1,174	0,383		
02. Agrido fisicamente os meus colegas	8	66	1,545	1,125	-, 361	ns
	10	47	1,617	0,898		
03. Sou obediente aos professores	8	66	2,500	1,590	0,270	ns
	10	47	2,426	1,211		
04. Falo sem autorização, perturbando as aulas	8	66	2,318	1,665	- 1,106	ns
	10	47	2,638	1,275		
05. Agrido fisicamente os professores	8	66	1,197	0,471	0,295	ns
	10	47	1,170	0,480		
06. Digo palavrões na aula	8	66	2,273	1,554	0,364	ns
	10	47	2,170	1,356		
07. Venho bêbado (a) ou drogado (a) para a escola	8	66	1,091	0,289	-, 570	ns
	10	47	1,128	0,396		
08. Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula	8	66	2,106	1,382	0,537	ns
	10	47	1,979	1,010		
09. Esqueço-me de trazer material para as aulas.	8	66	2,561	1,510	-, 212	ns
	10	47	2,617	1,207		
10. Roubo coisas na escola.	8	66	1,197	0,748	0,183	ns
	10	47	1,170	0,789		
11. Agrido verbalmente os professores	8	66	1,682	1,254	1,156	ns
	10	47	1,426	1,016		
12. Sou pontual a chegar às aulas	8	66	2,848	1,756	-, 008	ns
	10	47	2,851	1,719		
13. Falto às aulas por desinteresse	8	66	1,606	1,079	0,433	ns
	10	47	1,522	0,912		
14. Estou distraído(a) nas aulas	8	66	2,636	1,474	-, 083	ns
	10	47	2,660	1,448		
15. Agrido verbalmente os meus colegas	8	66	2,288	1,595	1,263	ns
	10	47	1,936	1,240		
16. Ameaço as pessoas na escola	8	66	1,348	0,831	0,347	ns
	10	47	1,298	0,656		

Legenda: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ ; ns – Não significativo.

Para responder à questão de estudo número cinco (Q5: Será que existem diferenças estatísticas significativas nos itens de agressão entre alunos do 8º e do 10º anos de escolaridade?), procedeu-se a análise dos resultados nos itens de agressão entre os alunos em função do ano de escolaridade (8º versus 10º anos de escolaridade). De acordo com os resultados apresentados na Tabela 10 pode constatar-se que não existem diferenças estatisticamente significativas na maioria dos itens de agressão entre alunos do 8º e 10º anos. Apenas dois itens apresentam diferença significativa, o item 02 (“Tentei meter alguém em sarilhos com os outros colegas”) e o item 03 (“Chamei nomes à alguém”).

Tabela 10 - Diferenças nos itens da agressão em função do ano de escolaridade (8º ano versus 10º ano).

	Itens	Ano	N	Média	DP	T	Sig
01.	Dei um murro a algum colega.	8	66	0,712	0,855	1,787	ns
		10	47	0,447	0,653		
02.	Tentei meter alguém em sarilhos com os outros colegas.	8	66	0,500	0,808	2,497	*
		10	47	0,170	0,480		
03.	Chamei nomes à alguém.	8	66	1,258	0,828	2,138	*
		10	47	0,915	0,855		
04.	Levei as coisas de alguém sem autorização.	8	66	0,197	0,502	0,057	ns
		10	47	0,191	0,495		
05.	Dei pontapés a algum colega	8	66	0,652	0,813	0,785	ns
		10	47	0,532	0,776		
06.	Tentei colocar os amigos de algum colega meu contra ele	8	66	0,258	0,589	-,532	ns
		10	47	0,319	0,629		
07.	Gozei com um colega por causa da sua aparência	8	66	0,833	0,869	1,219	ns
		10	47	0,638	0,792		
08.	Tentei estragar algumas das coisas dos meus colegas	8	66	0,212	0,480	1,036	ns
		10	47	0,128	0,337		
09.	Feri alguém fisicamente	8	66	0,530	0,769	0,595	ns
		10	47	0,447	0,685		
10.	Recusei falar com alguém	8	66	1,258	0,790	1,265	ns
		10	47	1,064	0,818		
11.	Fiz pouco de alguém sem razão	8	66	0,470	0,729	0,326	ns
		10	47	0,426	0,683		
12.	Roubei alguma coisa	8	66	0,091	0,419	0,730	ns
		10	47	0,043	0,204		
13.	Espanquei alguém	8	66	0,136	0,425	-, 149	ns
		10	47	0,149	0,465		
14.	Fiz com que as outras pessoas deixassem de falar com colega	8	66	0,273	0,569	1,038	ns
		10	47	0,170	0,433		
15.	Insultei alguém com palavrões	8	66	1,030	0,858	1,359	ns
		10	47	0,809	0,805		
16.	Estraguei as coisas de alguém de propósito	8	66	0,333	0,616	0,722	ns
		10	47	0,255	0,487		

Legenda: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ ; ns – Não significativo.

Para responder à questão de estudo número seis (Q6: Será que existem diferenças estatísticas significativas nos itens de vitimização escolar entre alunos do 8º e do 10º anos de escolaridade?), procedeu-se a análise dos resultados na vitimização em função do ano de escolaridade (8º versus 10º anos de escolaridade). A Tabela 11 revela que não existem diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 11 - Diferenças nos itens da vitimização em função do ano de escolaridade (8º ano versus 10º ano).

	Itens	Ano	N	Média	DP	T	Sig
01	Deram-me um murro.	8	66	0,379	0,626	-, 369	ns
		10	47	0,426	0,714		
02	Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos	8	66	0,424	0,657	0,495	ns
		10	47	0,362	0,673		
03	Chamaram-me nomes	8	66	1,197	0,788	1,467	ns
		10	47	0,979	0,765		
04	Levaram as minhas coisas sem autorização	8	66	0,788	0,813	-1,317	ns
		10	47	1,000	0,884		
05	Deram-me pontapés	8	66	0,288	0,626	-1,085	ns
		10	47	0,426	0,714		
06	Tentaram pôr os meus amigos contra mim	8	66	0,712	0,872	0,337	ns
		10	47	0,660	0,730		
07	Gozaram comigo por causa da minha aparência	8	66	0,545	0,748	0,244	ns
		10	47	0,511	0,748		
08	Tentaram estragar algumas das minhas coisas	8	66	0,530	0,727	-1,067	ns
		10	47	0,681	0,554		
09	Feriram-me fisicamente	8	66	0,288	0,575	-1,005	ns
		10	47	0,404	0,648		
10	Recusaram-se a falar comigo	8	66	0,576	0,785	-,570	ns
		10	47	0,660	0,759		
11	Fizeram pouco de mim sem razão	8	66	0,333	0,640	-1,213	ns
		10	47	0,489	0,718		
12	Roubaram-me alguma coisa	8	66	0,652	0,813	-,575	ns
		10	47	0,745	0,896		
13	Espancaram-me	8	66	0,015	0,123	-1,498	ns
		10	47	0,085	0,358		
14	Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar	8	66	0,379	0,650	-,034	ns
		10	47	0,383	0,644		
15	Insultaram-me com palavrões	8	66	1,000	0,911	0,624	ns
		10	47	0,894	0,865		
16	Estragaram as minhas coisas de propósito	8	66	0,500	0,749	-,073	ns
		10	47	0,511	0,776		

Legenda: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ ; ns – Não significativo.

#### 4.4.2. Em função do sexo dos alunos.

Para responder a questão de estudo número sete (Q7: Será que existem diferenças estatísticas significativas nos itens de disrupção escolar entre alunos do sexo feminino e masculino?), procedeu-se a análise dos resultados na disrupção escolar em função do sexo (feminino versus masculino). Os resultados apresentados na Tabela 11 revelam que não existem diferenças significativas na maioria dos itens de disrupção escolar entre alunos do sexo feminino e masculino.

Tabela 12 - Diferenças nos itens da escala EDEP em função do sexo dos alunos (feminino versus masculino).

Itens	Sexo	N	Média	DP	t	Sig.
01. Destruo ou estrago intencionalmente o material da escola.	F	67	1,373	,6237	1,049	ns
	M	44	1,250	,5757		
02. Agrido fisicamente os meus colegas.	F	68	1,529	1,0576	-, 645	ns
	M	44	1,659	1,0103		
03. Sou obediente aos professores.	F	68	2,324	1,4907	-1,208	ns
	M	44	2,659	1,3458		
04. Falo sem autorização, perturbando as aulas.	F	68	2,368	1,5053	-, 679	ns
	M	44	2,568	1,5611		
05. Agrido fisicamente os professores.	F	68	1,221	,5139	1,522	ns
	M	44	1,091	,2908		
06. Digo palavrões na aula.	F	68	2,250	1,4698	0,238	ns
	M	44	2,182	1,4984		
07. Venho bêbado (a) ou drogado (a) para a escola.	F	68	1,118	,3246	0,407	ns
	M	44	1,091	,3620		
08. Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula.	F	68	2,088	1,2782	0,461	ns
	M	44	1,977	1,1908		
09. Esqueço-me de trazer material para as aulas	F	68	2,544	1,3761	-, 425	ns
	M	44	2,659	1,4296		
10. Roubo coisas na escola	F	68	1,147	,6525	-, 693	ns
	M	44	1,250	,9182		
11. Agrido verbalmente os professores	F	68	1,603	1,1862	0,354	ns
	M	44	1,523	1,1511		
12. Sou pontual a chegar às aulas	F	68	2,691	1,5574	-1,189	ns
	M	44	3,091	1,9862		
13. Falto às aulas por desinteresse.	F	68	1,574	,9822	0,320	ns
	M	43	1,512	1,0088		
14. Estou distraído(a) nas aulas	F	68	2,603	1,3509	-, 278	ns
	M	44	2,682	1,6250		
15. Agrido verbalmente os meus colegas	F	68	2,074	1,5290	-, 463	ns
	M	44	2,205	1,3568		
16. Ameaço as pessoas na escola.	F	68	1,309	,6749	-, 369	ns
	M	44	1,364	,8916		

Legenda: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ ; ns – Não significativo.

Para responder à questão de estudo número oito (Q8: Será que existem diferenças estatísticas significativas nos itens de agressão entre alunos do sexo masculino versus feminino?), procedeu-se a análise dos resultados nos itens de agressão entre os alunos do sexo feminino e masculino. De acordo com os resultados apresentados no Quadro 4.8 constata-se que existem diferenças estatisticamente significativas em sete itens de agressão entre alunos do sexo feminino e masculino. Essas diferenças surgiram nos itens: 01 (“Dei um murro a algum colega”), 02 (“Tentei meter alguém em sarilhos com os outros colegas”), 05 (“Dei pontapés a algum colega”), 07 (“Gozei com um colega por causa da sua aparência”), 09 (“Feri alguém fisicamente”), 12 (“Roubei alguma coisa”), 13 (“Espanquei alguém”). Em todos os sete itens, os alunos do sexo masculino revelaram-se ser mais agressores do que os alunos do sexo feminino.

Tabela 13 - Diferenças nos itens da agressão em função do sexo dos alunos (feminino versus masculino).

Itens	Sexo	N	Média	DP	t	Sig
01. Dei um murro a algum colega.	F	68	0,309	0,604	-5,638	***
	M	44	1,068	0,818		
02. Tentei meter alguém em sarilhos com os outros colegas.	F	68	0,206	0,561	-3,079	**
	M	44	0,614	0,841		
05. Dei pontapés a algum colega.	F	68	0,368	0,644	-4,239	***
	M	44	0,977	0,875		
07. Gozei com um colega por causa da sua aparência.	F	68	0,632	0,808	-2,007	*
	M	44	0,955	0,861		
09. Feri alguém fisicamente.	F	68	0,368	0,644	-2,420	*
	M	44	0,705	0,823		
12. Roubei alguma coisa.	F	68	0,000	0,000	-2,783	**
	M	44	0,182	0,540		
13. Espanquei alguém	F	68	0,074	0,314	-2,093	*
	M	44	0,250	0,575		

Legenda: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

Para responder a questão de estudo número nove (Q9: Será que existem diferenças estatísticas significativas nos itens de vitimização entre alunos do sexo feminino e masculino?), procedeu-se a análise dos resultados na vitimização em função do sexo dos alunos (feminino versus masculino) e verificou-se que existem diferenças estatísticas significativas em cinco dos dezesseis itens, 01 (“Chamaram-me nomes”), 05 (“Deram-me pontapés”), 08 (“Tentaram estragar algumas das minhas coisas”), 13 (“Espancaram-me”) e 16 (“Estragaram as minhas coisas de propósito”).

Tabela 14 - Diferenças nos itens da vitimização em função do sexo dos alunos (feminino versus masculino).

Itens	Sexo	N	Média	DP	t	Sig.
01. Deram-me um murro.	F	68	0,206	0,475	-4,157	***
	M	44	0,705	0,794		
05. Deram-me pontapés.	F	68	0,132	0,454	-4,320	***
	M	44	0,636	0,780		
08. Tentaram estragar algumas das minhas coisas.	F	68	0,456	0,700	-2,283	*
	M	44	0,773	0,742		
13. Espancaram-me.	F	68	0,647	0,859	-2,429	*
	M	44	0,727	0,817		
16. Estragaram as minhas coisas de propósito.	F	68	0,000	0,000	-3,059	**
	M	44	0,114	0,386		

Legenda: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

Faz-se necessário destacar que somente em alguns dos resultados diferenciais optou-se por apresentar apenas resultados que apresentaram diferenças estatisticamente significativas. No anexo encontram-se as Tabelas na sua versão integral (Tabela 13 e Tabela 14).

Neste capítulo apresentou-se os resultados obtidos a partir dos instrumentos de recolha de dados de acordo com as questões de estudo. No próximo capítulo procede-se a interpretação dos mesmos.

## **CAPÍTULO V - Discussão dos resultados e conclusões**

---

Neste capítulo procurou-se fazer uma explicação dos resultados obtidos. Esta interpretação está relacionada com base na revisão teórica e da bibliografia revista e teve como ponto de referência as questões de estudo formuladas inicialmente. Este capítulo foi dividido em três partes onde na primeira fez-se interpretação dos dados relativos a cada uma das questões do estudo. Na segunda parte, apresentam-se as conclusões. Por fim, na terceira parte procurou-se mostrar as limitações deste trabalho e apresentar sugestões para investigações futuras que envolvam o estudo da indisciplina e violência na escola.

### **5.1. Discussão dos resultados**

Procura-se nesta parte do trabalho compreender e explicar os resultados em termos de ocorrência, em função de ano de escolaridade e em função do sexo dos sujeitos de acordo com as questões de estudo previamente estabelecidas no *Capítulo I*.

#### **5.1.1 Distribuição dos alunos pela disrupção, agressão e vitimização escolar em termos de ocorrência.**

As três primeiras questões deste estudo têm a ver com a distribuição dos alunos nos itens das escalas de disrupção, agressão e vitimização na escola. Na análise dos resultados relativos à questão de estudo número um (Q1: Como se distribuem os alunos pelos comportamentos de indisciplina na escola pelos itens da escala de disrupção escolar?), constatou-se que todos os itens apresentam a percentagem de discordância superior à percentagem de concordância, com exceção dos itens: 03 ("Sou obediente aos professores") e 12 ("Sou pontual a chegar às aulas") que indicam itens inversos. Verifica-se ainda que os itens que apresentam maior número de percentagem de concordo foram: 04 ("Falo sem autorização, perturbando as aulas") com 44,2%, 09 ("Esqueço-me de trazer materiais para as aulas") com 53,1% e 14 ("Estou distraído nas aulas") com 53,1%. Estes resultados estão em concordância com estudos realizados por



Velez (2010). Outro estudo recente feito em Cabo Verde com alunos do 7º e 9º anos por Carvalho (2013) onde foi utilizado o mesmo instrumento, ou seja, o questionário da “*Peer Victimization Scale*” (PVS), adaptada para Portugal por Veiga (2008), indicou resultados similares no que se refere à disrupção escolar. Considerando os resultados apresentados observa-se a grande falta de comprometimento ou interesse pelas aulas por parte dos alunos uma vez que tais comportamentos fogem as regras básicas para que se tenha um maior proveito de aprendizagem, visto que tais comportamentos perturbam o desenvolver normal da aula, trazendo prejuízos para o próprio aluno. É válido destacar que os resultados aproximam-se das perspectivas teóricas que destacam o desvio às regras de trabalho na aula como sendo um dos principais níveis de indisciplina na escola (Amado e Freire, 2009).

Referindo-se à questão de estudo número dois (Q2: Como se distribuem os alunos pelos itens de agressão na escola em termos de ocorrência?), a maioria dos itens relativos ao comportamento de agressão na escola apresenta uma taxa superior na coluna nunca (0), o que significa que a maioria dos alunos inquiridos declararam que nunca tiveram um comportamento agressivo com os colegas. Dos dezesseis itens, apenas três apresentam uma percentagem acima dos 50% nas colunas uma vez (1) ou duas ou mais vezes (2), correspondente a alunos que declararam ter praticado comportamentos de agressão com colegas uma vez ou mais de que uma vez. Esses itens foram: 03 (“Chamei nomes a alguém”) com 69%, 10 (“Recusei falar com alguém”) com 75,2% e o item 15 (“Insultei alguém com palavrões”) com 60,1%. Comparando a questão da agressão os alunos brasileiros se mostraram mais agressivos que em relação aos alunos inquiridos em Cabo Verde segundo Carvalho (2013), uma vez que nos itens 03 e 10 a percentagem em Cabo Verde foi de 58,4% e 55,2% respectivamente. Outro fator que foi levado em consideração foi o item 15 que de acordo com o estudo realizado em Cabo Verde correspondente a este item somente 37,9% dos alunos disseram que uma vez (1) e duas ou mais vezes (2) insultaram alguém com palavrões contra 60,1% dos alunos brasileiros que uma ou mais vezes insultou alguém com palavras grosseiras.

Relativamente à questão de estudo número três (Q3: Como se distribuem os alunos pelos itens de vitimização na escola em termos de ocorrência?), constata-se a existência de uma percentagem considerável de alunos que nunca foram alvo de situação de vitimização, principalmente a de vitimização direta ou física. Os itens que apresentaram percentagens mais elevadas nas colunas uma vez (1) ou duas ou mais vezes (2) foram: 03 (“Chamaram-me nomes”) com 74,4%, 04 (“Levaram as minhas coisas sem autorização”) com 57,5%, 15 (“Insultaram-me com palavrões”) com 58,4%. Portanto, constata-se também a existência de uma percentagem razoável de alunos que declararam ter sido vítimas uma vez ou mais de que uma vez, com maior incidência em relação à vitimização verbal. Os resultados na "vitimização física" e na "vitimização verbal" são próximos aos resultados obtidos por Carvalho (2013), onde constatou-se a existência de uma percentagem razoável de alunos que declararam ter sido vítimas uma vez ou mais de uma vez, com maior incidência nas dimensões "vitimização verbal" e "vitimização relativa à propriedade".

### **5.1.2. Discussão dos resultados em função do ano de escolaridade**

No que diz respeito à questão de estudo número quatro (Q4: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens de disrupção escolar entre alunos do 8º e do 10º anos de escolaridade?), verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas. Este resultado está em discordância com estudo realizado por Carvalho (2013), onde apontou que dos dezesseis itens cinco apresentaram diferenças significativas. Essas diferenças surgiram nos itens: 02 (“Agrido fisicamente os meus colegas”), 06 (“Digo palavrões na aula”), 09 (“Esqueço-me de trazer material para as aulas”), 12 (“Sou pontual a chegar às aulas”), 14 (“Estou distraído (a) nas aulas”). Nos itens 02 (“Agrido fisicamente os meus colegas”), 06 (“Digo palavrões na aula”) e no item 12 (“Sou pontual a chegar às aulas”) que indica item inverso, os alunos do 7º ano apresentaram comportamentos mais disruptivos do que os do 9º ano; nos itens 09 (“Esqueço-me de trazer material para as aulas”), e 14 (“Estou distraído(a) nas aulas”) os alunos do 9º ano apresentaram maior disrupção escolar do que os do 7º ano de escolaridade. De acordo com os resultados desses cinco itens, de uma forma geral os alunos do 7º ano revelaram ser mais disruptivos de que os do 9º ano de escolaridade (Carvalho, 2013).

Quanto à questão de estudo número cinco (Q5: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens de agressão entre alunos do 8º e do 10º anos de escolaridade?), pode constatar-se que não existem diferenças estatisticamente significativas na maioria dos itens de agressão entre alunos do 8º e 10º anos. Apenas dois itens apresentam diferença significativa, o item 02 (“Tentei meter alguém em sarilhos com os outros colegas”) com um baixo nível de significância ( $p < 0,05$ ) e o item 03 (“Chamei nomes a alguém”) também com um baixo nível de significância ( $p < 0,05$ ). Verifica-se que os alunos do 8º ano mostraram-se mais agressivos que os do 10º ano nos itens mencionados. Este resultado confere com os resultados obtidos por Carvalho (2013), onde os alunos do 7º ano revelaram ser mais agressores do que os do 9º ano. Também no estudo de Craig (1998) se concluiu que a agressão estava mais presente em alunos mais novos, do que em alunos mais velhos. Olweus (1994) verificou em suas pesquisas que as ocorrências de violência escolar tendem a diminuir com o avanço da idade.

Relativamente à questão número seis (Q6: Será que existem diferenças estatísticas significativas nos itens de vitimização escolar entre alunos do 8º e do 10º anos de escolaridade?), segundo os resultados obtidos verificou-se que não existem diferenças significativas na maioria dos itens de vitimização. Carvalho (2013) revelou em sua pesquisa que os alunos do 7º ano revelaram-se ser mais vitimizados que os do 9º ano. Os resultados de Carvalho (2013) estão em concordância com o estudo realizado por Olweus (1994), em que se verificou que a dimensão física da vitimização tende a diminuir com o avanço dos anos de escolaridade.

### **5.1.3. Discussão dos resultados em função do sexo dos sujeitos**

Relativamente à questão de estudo número sete (Q7: Será que existem diferenças estatísticas significativas nos itens de interrupção escolar entre alunos do sexo feminino e masculino?), constatou-se que não existem diferenças significativas na maioria dos itens de interrupção escolar entre alunos do sexo feminino e masculino. Este resultado está em consonância com os estudos feitos por Carvalho (2013), onde também constatou-se que não existem diferenças significativas na maioria dos itens de

disrupção escolar com exceção de quatro itens : 01 (“Destruo intencionalmente o material da escola”) , 04 (“Falo sem autorização, perturbando as aulas”) , 05 (“Agrido fisicamente os professores”) e o item 16 (“Ameaço as pessoas na escola”). Nesses quatro itens em que a diferença é significativa, os alunos do sexo masculino revelaram ser mais disruptivos do que os alunos do sexo feminino.

No que diz respeito à questão de estudo número oito (Q8: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens de agressão entre alunos do sexo masculino versus feminino?), a análise dos resultados permitiu verificar que existem diferenças estatisticamente significativas em sete itens de agressão entre alunos do sexo feminino e masculino. Essas diferenças surgiram nos itens: 01 (“Dei um murro a algum colega”) com um nível de significância elevado ( $p < 0,001$ ), 02 (“Tentei meter alguém em sarilhos com os outros colegas”) com um nível de significância razoável ( $p < 0,01$ ), 05 (“Dei pontapés a algum colega”) com um nível de significância elevado ( $p < 0,001$ ), 07 (“Gozei com um colega por causa da sua aparência”) com um nível de significância baixo ( $p < 0,05$ ), 09 (“Feri alguém fisicamente”) com um nível de significância baixo ( $p < 0,05$ ), 12 (“Roubei alguma coisa”) com um nível de significância razoável ( $p < 0,01$ ), 13 (“Espanquei alguém”) que apresenta um nível de significância baixo ( $p < 0,05$ ). Em todos os sete itens, os alunos do sexo masculino revelaram-se ser mais agressores do que os alunos do sexo feminino. Estes resultados estão em consonância com os resultados obtidos por Carvalho (2013) que apresenta na maioria dos itens maior agressão nos alunos do sexo masculino. Resultados de outros estudos indicaram piores comportamentos nos grupos do sexo masculino que nos do sexo feminino, especialmente quando se trata de agressão (Fonseca et al., Ludwig & Cullinan, Denscombe, citados em Veiga, 2012). Estudos similares revelaram que os casos de agressão são mais comum em meninos que entre as meninas ( Beane, 2006; Craig, 1998; Olweus, 1994 e Smith & Scharp, 1998).

Quanto à questão de estudo número nove (Q9: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens de vitimização entre alunos do sexo feminino e masculino?), verificou-se que não existem diferenças significativas na maioria dos itens de vitimização entre alunos do sexo masculino e feminino. Apenas cinco dos dezesseis itens revelaram diferenças significativas: 01 (“Chamaram-me nomes”) com um nível de significância elevado ( $p < 0,001$ ), 05 (“Deram-me pontapés”) com um nível de

significância elevado ( $p < 0,001$ ), 08 (“Tentaram estragar algumas das minhas coisas”) com um nível de significância baixo ( $p < 0,05$ ), 13 (“Espancaram-me”) que apresenta um nível de significância baixo ( $p < 0,05$ ) e 16 (“Estragaram as minhas coisas de propósito”) que apresenta um nível de significância razoável ( $p < 0,01$ ). De referir que, desses cinco itens em que a diferença é significativa, os alunos do sexo masculino revelaram ser mais vitimizados que os alunos do sexo feminino. Resultados parecidos foram encontrados no estudo de Carvalho (2013) onde os alunos do sexo masculino revelaram-se ser mais vitimizados que os alunos do sexo feminino. As situações de violência na escola acontecem geralmente durante o intervalo sendo que na grande maioria os indivíduos do sexo masculino fazem parte do papel tanto da vítima como do agressor (Estrela, 2002).

## **5.2. Conclusões**

Nesta parte do trabalho cabe abordar, de forma generalizada, as informações conseguidas pelas análises realizadas ao longo deste estudo. Os resultados obtidos na disrupção escolar permitiram observar que estão mais associados aos desvios das regras de trabalho que comprometem o caminhar da aula do que a comportamentos agressivos. No que concerne à agressão na escola foi possível observar que o tipo de agressão mais utilizada foi a “agressão verbal”, seguida da “agressão relativa à propriedade”. Quanto a vitimização os resultados permitiram observar que os tipos de vitimização mais frequente foram a “vitimização verbal” seguida da “vitimização relativa à propriedade”.

A análise dos resultados, em função da variável ano de escolaridade não permitiu observar diferenças estatisticamente significativas na maior parte dos itens no que se refere à disrupção escolar dos alunos assim como na vitimização. Já em relação no que se refere à agressão, os alunos do 8º ano mostraram-se ser mais agressivos que os alunos do 10º ano em dois dos dezesseis itens, item 02 (“Tentei meter alguém em sarilhos com os outros colegas e o item 03 (“Chamei nomes a alguém”). Os resultados obtidos em função da variável sexo de uma forma geral não foram significativos. Entretanto, no que diz respeito a agressão a análise dos resultados permitiu verificar que existem diferenças significativas em relação aos alunos do sexo masculino e os alunos do sexo feminino revelando-se que os alunos do sexo masculino são mais agressivos que os alunos do sexo feminino e que o tipo de agressão com maior

significância foi a “agressão física”. No que concerne a vitimização verificou-se que não existem diferenças significativas na maioria dos itens de vitimização entre alunos do sexo masculino e feminino, mas de acordo com os cinco itens em que a diferença é significativa, os alunos do sexo masculino revelaram ser mais vitimizados que os alunos do sexo feminino e o tipo de vitimização mais frequente utilizado pelos alunos do sexo masculino é a “vitimização física” seguida pela “vitimização relativa à propriedade”.

Em síntese, pode-se concluir que de uma forma geral os dados não apontaram para uma frequência elevada de problemas de indisciplina e de violência na escola. Os resultados aproximam-se de outros estudos (Almeida, 1999; Carvalho 2013; Martins, 2009; Olweus, 1997). Considerando que o problema da indisciplina está cada vez mais presente no interior das escolas, muitos são os motivos os quais levam os alunos a se comportarem de maneira indisciplinada ou agressiva e várias são também as interpretações dos professores sobre estes fenômenos. Professores, pais e educadores têm dificuldade em estabelecer limites e não sabem até que ponto devem intervir em comportamentos inadequados e as escolas, cuja tarefa é introduzir as crianças nas normas da sociedade, muitas vezes se omitem. Nesta perspectiva, Estrela (1996) refere que a prevenção da indisciplina deve ser uma prioridade na formação inicial e contínua dos professores, pois é necessário “preparar o professor para encontrar por si as respostas aos problemas relacionais que lhe são postos na sua prática letiva” (p. 36).

É preciso levar em consideração que disciplina é uma norma de vida necessária num processo tão complexo como o de ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula. Também se faz necessário entender as manifestações de descontentamento dos alunos perante essa sociedade que exige tanto deles, mas que nada traz de volta. E essas manifestações geralmente serão refletidas na escola, no sentido de que é o lugar onde acontecem as relações sociais mais importantes e que talvez permaneçam pelo resto de suas vidas.

### **5.3. Limitações do estudo e sugestões de novas investigações**

As limitações de estudo que encontramos muitas vezes tornam-se um obstáculo para que o investigador siga com a sua inquirição sobre a realidade do fenómeno estudado, mas nem por isso o investigador deve desistir porque ao pesquisador cabe o

estudo crítico e a preocupação em revelar com clareza os resultados encontrados (Martins, 2005).

Apesar de este estudo ter cumprido com todos os requisitos e procedimentos de um estudo científico, deve-se dizer que uma das primeiras limitações encontradas foi o tamanho da amostra que foi bem reduzida não permitindo a generalização dos resultados e o fato da recolha de dados ter sido realizada em apenas um momento, o que impossibilitou a avaliação da estabilidade do envolvimento dos alunos em comportamentos indisciplinados ou violentos ao longo do tempo. Assim o presente estudo teria sido mais vantajoso realizado através de uma pesquisa longitudinal onde acompanhasse esses alunos ao longo de um certo período de tempo. É relevante destacar que apesar das limitações apresentadas a maior parte dos resultados obtidos possuem consonância com dados de outras pesquisas.

De acordo com as limitações encontradas no decorrer do estudo, sugere-se um estudo com um número maior de participantes para que os resultados possam ser mais abrangentes, assim como, incluir outros anos de escolaridade realizando um estudo longitudinal. Igualmente vantajoso seria levar em consideração amostras mais amplas e heterogêneas, ou seja, com a inclusão de pais e professores para poder avaliar também quais as representações que estes têm acerca da indisciplina e violência na escola. Segundo Veiga (2009, 2010), teria uma maior pertinência o desenvolvimento de um novo projeto de investigação enquadrado nas orientações acima descritas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Alves, C. (2002). *(In)Disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- Amado, J., & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola. Compreender para prevenir*. Lisboa: Edições ASA.
- Aquino, J. (1996). *A desordem na relação professor-aluno: Indisciplina, moralidade e conhecimento*. Em J. Aquino (org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Aquino, J. (1998). *A violência escolar e a crise da autoridade docente*. Caderno Cedes, ano XIX, nº 47, p. 07 – 19.
- Aquino, J. (2003). *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna.
- Araújo, U. (2001). *O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil : sete anos de estudo longitudinal*. Campinas.
- Arroyo, M. (2000). *Fracasso escolar: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica*. Campinas: Papirus, p. 11-26.
- Aurélio, F. (2005). *Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira.
- Beane, A. (1999). *Bully-Free Classroom. Over 100 Tips & Strategies for Teachers K8*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Bentes, N. (2003). *Sanção educativa e aprendizagem nas relações dialógicas da sala de aula*. Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba.



- Bertrand, Y., & Valois, P. (1994). *Paradigmas educacionais: escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Blaya, C. (2002). Elementos para la reflexión para un ambiente escolar positivo y más seguro: los casos de Francia e Inglaterra. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 12-20.
- Boulton, M., & Smith, P. (1994). *Bully victim problems in middle-school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance*.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Camacho, L. (2000). *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si*. Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo.
- Carvalho, S. (2013). *Indisciplina na escolar: compreender para prevenir – um estudo com alunos do 7º e 9º anos de Cabo Verde*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Instituto de educação. Lisboa
- Carvalhosa, S., Lima, L., & Matos, M. (2001). Bullying - A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, XIX, 4, 523-537.
- Carvalhosa, S., Lima, L., & Matos, M. (2002). Bullying - A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, XX, 4, 571-585.
- Carraher, T., Schiemam, A. (1983). Fracasso Escolar: uma questão social. Cadernos de Pesquisa. São Paulo.
- Chauí, M. (1985). Participando do debate sobre mulher e violência. In. *Perspectivas Antopologica da mulher*. Zahar. Rio de Janeiro.

- Charlot, B. (2002). *A violência na escolar: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. Sociologias, Porto Alegre.
- Chalita, G. (2004). *Educação: a solução está no afeto*. 4ª Ed. São Paulo : Editora Gente.
- Constatini, A. (2004). *Bullying, como combatê-lo?: prevenir e enfrentar a violência entre jovens*. Tradução Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova Editora.
- Costa, M. & Vale, D. (1998), *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Craig, W. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Debarbieux, E. (2002). Risk factors for youth violence. Em E. Debarbieux, C. Blaya (Ed.), *Violence in Schools and Public Policies*. France: Elsevier.
- Debarbieux, E. (2007). *Violência na escola. Um desafio mundial?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Detoni, B. (2008). O Lugar da Criança na Família, o Lugar da Criança na Escola. In. *Pensando Famílias*.
- Estrela, M. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Evans, J. (2002). *Effective Teachers: An Investigation from The Perspectives of Elementary School Students*. Action in Teacher Education. Virginia.

- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Um estudo. Lisboa: IIE.
- Estrela, M. (1996). Prevenção da indisciplina e formação de professores, *Noesis*, 37, 34-36.
- Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, SP: Verus.
- Fante, C. & Pedra, J.(2008).Bullying Escolar: perguntas e respostas. Porto Alegre.
- Ferreira, A., & Pereira, B. (2001). Os materiais lúdicos nos recreios e a prevenção do bullying na escola. Em B. Pereira & A. Pinto (Ed.). *A escola e a criança em risco: intervir para prevenir*. Porto: Asa.
- Fonseca, A. (2002). *Comportamento anti-social e família. Uma abordagem científica*. Coimbra: Almedina.
- Freire, I. (1990). *Disciplina e Indisciplina na Escola. Perspectivas de Alunos e Professores de uma Escola Secundária*. Tese de mestrado inédita, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6ª Ed. São Paulo: Paz e Terra.
- França, S. (1996). A indisciplina como material do trabalho ético e político. São Paulo.
- Furlani, L. (2000). *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* 6ª Ed. São Paulo.

Geiger, B. (2000). Discipline in K through 8<sup>th</sup> grade classrooms. Education California.

Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. S. Paulo: Editora Atlas.

Gómez, M. (2004). Las socioadicciones: uso desadaptado da Internet. España: Universidad de Granada.

Guaresh, A. (2008). *Bullying mais sério do que se imagina*. Porto Alegre.

Krishnamurti, J (2001). *A educação e o significado*. São Paulo

Lara, A., Tanamachi, E., Lopes, J. (2006). Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem no trabalho do professor. Psicologia em Estudo. Maringá.

Lapointe, J.(2003). Teacher/Student conflict and misbehavior: toward a model of the extended symmetrical escalation. Journal of Classroom Interaction. Washington.

La Taille, Y., Oliveira, M., & Dantas, H. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus

Lewis, R.(2001). Classroom discipline and student responsibility: the student's view. Teaching and Teacher Education. New York.

Lobato, V.(2006). Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência na escolar. Caxambu.

Longarezzi, A. (2001). Os sentidos da indisciplina na escolar: concepções de professores, equipe técnica e alunos das series finais do Ensino Fundamental. Araraquara.

- Lopes, J. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de "ensinagem"*. Coimbra: Quarteto.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S. & Quinn, M. (2005). *Competências sociais - aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Martins, J. (2005). *O trabalho com projetos de pesquisa*. São Paulo: Papiru.
- Martins, M. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). *Violência, bullying e delinquência: gestão de problemas de saúde em meio escolar*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Mizell, A. (2003). *Bullying: the consequences of interparental discord and child's self-concept*. In. Family Process.
- Moll, J. (2005). *No fio da navalha: o direito à inclusão e a à singularidade no context escolar como elementos para a reinvenção do presente*. Caxambu.
- Monteiro, L. (2008). *O que todos precisam saber sobre o Bullying*. Jornal Jovem
- Nogueira, A. (2001). *O sujeito e as normas: as práticas discursivas na instituição escolar*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- Oliveira, M. (2002). *Indisciplina escolar: representação social de professores que atuam no ensino fundamental na cidade de Cáceres*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

- Olweus, D. (1991). Bullying among school-boys. Em N. Canywell (Ed.), *Children and violence*. Estocolmo: Akademilitteratur.
- Olweus, D. (1993a). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1993b). Victimization by peers: antecedents and long-term out-comes. Em K. Rubin & J. Asendorf (Ed.), *Social withdrawal, inhibition and shyness*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 43 (7), 1171-1190.
- Olweus, D. (1995). *Bullying at school. What we know and we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, XII (4), 495-511.
- Olweus, D. (1999). Norway. Em P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Ed.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Ourique, M.; Tomazette, E. (2004). *A autoridade no processo educacional: os orientadores educacionais como mediadores das relações de poder*. *Revista do Centro de Educação*, Universidade Federal de Santa Maria. v. 30, n. 1, p. 89-103, 2005.
- Pace, J. (2003). *Revising classroom authority; theory and ideology meet practice*. Teachers College. Record. New York.
- Pappa, J. (2004). *A (in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual

Paulista. São Paulo.

Patto, M. (1991). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo.

Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. (2004). Bullying in portuguese schools. *School Psychology International*, 25 (2), 241-253.

Pereira, B. (2005). *Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades*. Recuperado em 2012, Outubro , de <http://hdl.handle.net/1822/3966>

Phelan, T.; Schonour, S.(2009) – *mágica para professores – disciplina efetiva em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.

Piaget, J. (1977). *O julgamento moral na criança*. São Paulo.

Pino, A. (2007). *Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo*, *Educação & Sociedade*. Campinas.

Quivy, R., Campenhoudt, L (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

Rego, T. (1996). *A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva ygotiskiana*. São Paulo.

Rolim, M. (2008). *Bullying: o pesadelo da escolar um estudo de caso e notas sobre o que fazer*. Dissertação. UFRGS.Porto Alegre.

Santos, J. (2002). *Violência, America latina: a disseminação de formas de violência e os estudos sobre conflitualidades*. Sociologias. Porto Alegre.

Santos, M. (2004). Violência(s) na escola. *Psychologica*, 36, 163-174.

Santos, E. (2011). *Empatia e Bullying em alunos do 4º e 6ºano*. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Instituto de Educação. Lisboa.

- Saviani, D. (2005). *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.
- Scoz, B. (1994). *Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem*. Petrópolis : Vozes.
- Smith, P., & Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Spósito, M. (2002). *Um breve balance da pesquisa sobre Violência Escolar no Brasil*. In: Revista Educação e Pesquisa.
- Stake, R. (1994). Case studies. Em N. Denzin & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative perearch*. California: Sage Publications.
- Szenczuk, D. (2004).(In)Disciplina Escolar: um estudo da produção discente nos programas de pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tiba, I. (1996). *Disciplina, limite na medida certa*. São Paulo.
- Vasconsellos, C.(2003). *Para onde vai o Professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. 10. ed. São Paulo.
- Veiga, F. (2007a). *Indisciplina e violência na escola. Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. (2007b). Avaliação da disrupção escolar dos alunos: Novos elementos acerca da escala EDEP. Em S. Caldeira (Ed.) *(Des)ordem na escola: Mitos e realidades*. Coimbra: Quarteto.



- Veiga, F. (2008). Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS): Development and Validation. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 2, 203-216.
- Veiga, F. (2010). *Students' Engagement in Schools: Differentiation And Promotion*. Em Actas do XI Congresso da AEPEC (Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural) - Da exclusão à excelência - caminhos organizacionais para a qualidade da educação. Évora: Universidade de Évora.
- Veiga, F. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. 3ª Edição, revista e aumentada. Lisboa: Fim de Século.
- Velez, M. (2010). *Indisciplina e violência na escola : Fatores de risco - Um estudo com alunos do 8º e 10 anos de escolaridade*. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Instituto de educação. Lisboa.
- Weil, P. (1984). A criança, o lar e a escola – Guia Prático de Relações Humanas e Psicológicas para Pais e Professores. Petrópolis.
- Yasumaru, V. (2006). Comportamento de indisciplina: um estudo com a 4ª série do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

## ANEXOS

---

## ANEXO 01 - INQUÉRITO AOS ALUNOS (2012)

Os questionários que se seguem fazem parte de uma investigação acerca da Educação, mais especificamente acerca da indisciplina e da violência na escola. Lê atentamente cada afirmação e escolhe o tipo de resposta que melhor expressa a tua opinião. As respostas são confidenciais. Desde já, o nosso muito obrigado.

Vais notar que algumas frases são muito semelhantes a outras, mas não são iguais. Assim, responde com toda a sinceridade e a todas as questões. Só tu sabes o que pensas de ti próprio. Para dares as tuas respostas, deves assinalar a circunferência que contém o número que corresponde ao que tu pensas ou sentes. Por favor, fixa que as respostas são do tipo:

Total desacordo (TD)	Bastante em desacordo	Mais em desacordo que de acordo	Mais de acordo que em desacordo	Bastante de acordo	Total acordo (TA)
1	2	3	4	5	6

Por exemplo, se tu pensasses que estás bastante de acordo com o item nº 01 (que diz "Destruo ou estrago intencionalmente o material da escola"), então assinalarias a circunferência que contém o número 5. Ficaria assim: ☐☐☐☐☐☐. Começa por preencher os dados seguintes:

1. Ano de escolaridade: \_\_ 2. Idade: \_\_ 3. Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐ 4. Data de nascimento  
\_\_/\_\_/\_\_ 5. Notas do último período a: Matemática \_\_; Português \_\_ 6. Nº de reprovações  
até agora? \_\_ 7. Preferes os cursos de: ciências ☐ ou letras ☐ ? 8. Habilitações escolares da mãe:  
\_\_\_\_ 9. Habilitações escolares do pai: \_\_\_\_\_ 10. Número  
de alunos da turma \_\_\_\_\_

### Questionário EDEP (Envolvimento dos alunos na escola)

No questionário que se segue, todas as frases têm a ver com o teu comportamento na escola. Por favor, escreve as tuas respostas de acordo com as instruções dadas anteriormente, de 1 a 6.

TD      TA

- ☐☐☐☐☐☐ \_ 01. Destruo ou estrago intencionalmente o material da escola.  
☐☐☐☐☐☐ \_ 02. Agrido fisicamente os meus.  
☐☐☐☐☐☐ \_ 03. Sou obediente aos professores.  
☐☐☐☐☐☐ \_ 04. Falo sem autorização, perturbando as aulas.  
☐☐☐☐☐☐ \_ 05. Agrido fisicamente os professores.  
☐☐☐☐☐☐ \_ 06. Digo palavrões na aula.  
☐☐☐☐☐☐ \_ 07. Venho bêbedo(a) ou drogado(a) para a escola.  
☐☐☐☐☐☐ \_ 08. Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula.  
☐☐☐☐☐☐ \_ 09. Esqueço-me de trazer material para as aulas.  
☐☐☐☐☐☐ \_ 10. Roubo coisas na escola.  
☐☐☐☐☐☐ \_ 11. Agrido verbalmente os professores.  
☐☐☐☐☐☐ \_ 12. Sou pontual a chegar às aulas.  
☐☐☐☐☐☐ \_ 13. Falto às aulas por desinteresse.  
☐☐☐☐☐☐ \_ 14. Estou distraído(a) nas aulas.  
☐☐☐☐☐☐ \_ 15. Agrido verbalmente os meus colegas.  
☐☐☐☐☐☐ \_ 16. Ameaço as pessoas na escola.

### Questionário PVS

No questionário que se segue, todas as frases têm a ver com possíveis maus-tratos que tu próprio tenhas feito a algum dos teus colegas, durante este ano letivo.

Atende ao seguinte critério :

Nunca	Uma vez	Duas ou mais vezes
0	1	2

- ☐☐☐ \_ 01. Dei um murro a algum colega  
☐☐☐ \_ 02. Tentei meter alguém em sarilhos com os outros colegas  
☐☐☐ \_ 03. Chamei nomes a alguém

- ☐ ☐ ☐ 04. Levei as coisas de alguém sem autorização
- ☐ ☐ ☐ 05. Dei pontapés a algum colega
- ☐ ☐ ☐ 06. Tentei colocar os amigos de algum colega meu contra ele
- ☐ ☐ ☐ 07. Gozei com um colega por causa da sua aparência
- ☐ ☐ ☐ 08. Tentei estragar algumas das coisas dos meus colegas
- ☐ ☐ ☐ 09. Feri alguém fisicamente
- ☐ ☐ ☐ 10. Recusei falar com alguém
- ☐ ☐ ☐ 11. Fiz pouco de alguém sem razão
- ☐ ☐ ☐ 12. Roubei alguma coisa
- ☐ ☐ ☐ 13. Espanquei alguém
- ☐ ☐ ☐ 14. Fiz com que as outras pessoas deixassem de falar com um colega
- ☐ ☐ ☐ 15. Insultei alguém com palavrões
- ☐ ☐ ☐ 16. Estraguei as coisas de alguém de propósito

### Questionário PVS

No questionário que se segue, todas as frases têm a ver com **possíveis maus-tratos de que tu tenhas sido vítima, que os teus colegas da escola te tenham feito, durante este ano letivo**. Por favor, vê que o tipo de resposta aqui é diferente, é como se segue:

Nunca	Uma vez	Duas ou mais vezes
0	1	2

- ☐ ☐ ☐ 01. Deram-me um murro.
- ☐ ☐ ☐ 02. Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos.
- ☐ ☐ ☐ 03. Chamaram-me nomes.
- ☐ ☐ ☐ 04. Levaram as minhas coisas sem autorização.
- ☐ ☐ ☐ 05. Deram-me pontapés.
- ☐ ☐ ☐ 06. Tentaram pôr os meus amigos contra mim.
- ☐ ☐ ☐ 07. Gozaram comigo por causa da minha aparência.
- ☐ ☐ ☐ 08. Tentaram estragar algumas das minhas coisas.
- ☐ ☐ ☐ 09. Feriram-me fisicamente.
- ☐ ☐ ☐ 10. Recusaram-se a falar comigo.
- ☐ ☐ ☐ 11. Fizeram pouco de mim sem razão.
- ☐ ☐ ☐ 12. Roubaram-me alguma coisa.
- ☐ ☐ ☐ 13. Espancaram-me.
- ☐ ☐ ☐ 14. Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar.
- ☐ ☐ ☐ 15. Insultaram-me com palavrões.
- ☐ ☐ ☐ 16. Estragaram as minhas coisas de propósito.

### Questionário GLOB

Nas frases que se seguem, faz um X apenas num dos espaços em branco:

- O teu pai lida contigo de uma forma: ☐ autoritária ☐ compreensiva ☐ indiferente ☐ imprevista (inconstante)
- A tua mãe lida contigo de uma forma: ☐ autoritária ☐ compreensiva ☐ indiferente ☐ imprevista (inconstante) - Consideras-te um(a) aluno(a) criativo(a)? ☐ Não ☐ Sim | Os teus professores consideram-te criativo(a)? ☐ Não ☐ Sim
- Consideras-te sobredotado(a)? ☐ Não ☐ Sim | E os teus professores consideram-te sobredotado(a)? ☐ Não ☐ Sim
- Os teus professores acham que tens facilidade de aprendizagem? ☐ Não ☐ Sim
- Os teus professores acham que sentes atração pelo trabalho difícil? ☐ Não ☐ Sim
- Costumas ver muito a televisão? ☐ Não ☐ Sim | Gostas de ver filmes agressivos na TV? ☐ Não ☐ Sim
- Os teus pais estão separados ou divorciados? Não ☐ Sim ☐
- O teu pai está desempregado? ☐ Não ☐ Sim | A tua mãe está desempregada? ☐ Não ☐ Sim
- Até que ano de escolaridade pretendes estudar? \_\_\_\_ Que profissão gostarias de vir a ter?

- Qual é a tua nacionalidade? \_\_\_\_\_ E a do teu pai? \_\_\_\_\_ E a da tua mãe? \_\_\_\_\_

**O NOSSO MUITO OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO!**

ANEXO 2 - Tabela 13- Diferenças nos itens da agressão em função do sexo dos alunos (feminino versus masculino).

	Itens	Sexo	N	Média	DP	t	Sig
01.	Dei um murro a algum colega.	F	68	0,309	0,604	-5,638	***
02.	Tentei meter alguém em sarilhos com os	M	44	1,068	0,818		
	outros	F	68	0,206	0,561	-3,079	***
		M	44	0,614	0,841		
03.	colegas.	F	68	1,044	0,836	-1,255	ns
		M	44	1,250	0,866		
04.	Chamei nomes à alguém .	F	68	0,132	0,382	-1,703	ns
		M	44	0,295	0,631		
05.	Levei as coisas de alguém sem autorização.	F	68	0,368	0,644	-4,239	***
06.	Dei pontapés a algum colega.	M	44	0,977	0,875		
	Tentei colocar os amigos de algum colega meu	F	68	0,309	0,629	0,499	ns
		M	44	0,250	0,575		
07.	contra ele.	F	68	0,632	0,808	-2,007	*
	Gozei com um colega por causa da sua	M	44	0,955	0,861		
	aparência.	F	68	0,147	0,396	-,966	ns
08.	Tentei estragar algumas das coisas dos meus	M	44	0,227	0,475		
		F	68	0,368	0,644	-2,420	*
		M	44	0,705	0,823		
09.	colegas.	F	68	1,147	0,815	-,512	ns
		M	44	1,227	0,803		
10.	Feri alguém fisicamente.	F	68	0,471	0,742	0,447	ns
		M	44	0,409	0,658		
11.	Recusei falar com alguém.	F	68	0,000	0,000	-2,783	**
		M	44	0,182	0,540		
13.	Roubei alguma coisa.	F	68	0,074	0,314	-2,093	*
		M	44	0,250	0,575		
14.	Espanquei alguém.	F	68	0,191	0,496	-1,038	ns
	Fiz com que as outras pessoas deixassem de	M	44	0,295	0,553		
	falar com colega.	F	68	0,882	0,906	-,840	ns
		M	44	1,023	0,792		
16.	Insultei alguém com palavrões.	F	68	0,250	0,529	-1,246	ns
	Estraguei as coisas de alguém de propósito.	M	44	0,386	0,618		

Legenda: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ ; ns – Não significativo.

ANEXO 3 – Tabela 14- Diferenças nos itens da vitimização em função do sexo dos alunos (feminino versus masculino).

Itens	Sexo	N	Média	DP	t	Sig.
01. Deram-me um murro.	F	68	0,206	0,475	-4,157	***
	M	44	0,705	0,794		
02. Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos.	F	68	0,324	0,609	-1,561	ns
	M	44	0,523	0,731		
03. Chamaram-me nomes.	F	68	1,088	0,786	-,315	ns
	M	44	1,136	0,795		
04. Levaram as minhas coisas sem autorização.	F	68	0,853	0,868	-,340	ns
	M	44	0,909	0,830		
05. Deram-me pontapés.	F	68	0,132	,454	-4,320	***
	M	44	0,636	0,780		
06. Tentaram pôr os meus amigos contra mim.	F	68	0,706	0,829	0,295	ns
	M	44	0,659	0,805		
07. Gozaram comigo por causa da minha aparência.	F	68	0,456	0,700	-1,252	ns
	M	44	0,636	0,809		
08. Tentaram estragar algumas das minhas coisas.	F	68	0,456	0,700	-2,283	*
	M	44	0,773	0,742		
09. Feriram-me fisicamente.	F	68	0,265	0,588	-1,624	ns
	M	44	0,455	0,627		
10. Recusaram-se a falar comigo.	F	68	0,529	0,742	-1,324	ns
	MF	44	0,727	0,817		
11. Fizeram pouco de mim sem razão.	M	68	0,368	,620	-,489	ns
	F	44	0,432	,759		
12. Roubaram-me alguma coisa.	M	68	0,647	0,859	-,492	ns
	F	44	0,727	0,817		
13. Espancaram-me.	M	68	0,000	0,000	-2,429	*
	F	44	0,114	0,386		
14. Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar.	M	68	0,324	0,609	-1,050	ns
	F	44	0,455	0,697		
15. Insultaram-me com palavrões.	M	68	0,926	0,919	-,294	ns
	F	44	0,977	0,848		
16. Estragaram as minhas coisas de propósito.	M	68	0,324	0,609	-3,059	**
		44	0,750	0,866		

Legenda: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ ; ns – Não significativo.

